



**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Depto. de Lingüística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Lingüística – PPGL**

**DISCURSO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
RUA: DA RUPTURA FAMILIAR À EXCLUSÃO**

Kelly Cristina de Almeida Moreira

Orientadora: Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva

Brasília, julho de 2007

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Depto. de Lingüística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Lingüística – PPGL**

Kelly Cristina de Almeida Moreira

**DISCURSO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA:
DA RUPTURA FAMILIAR À EXCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Depto. de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre, área de concentração *Linguagem e Sociedade*.

Orientadora: Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva

Brasília, julho de 2007

Kelly Cristina de Almeida Moreira

**DISCURSO DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA:
DA RUPTURA FAMILIAR À EXCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Depto. de Lingüística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre, área de concentração *Linguagem e Sociedade*, defendida e aprovada em _____ de _____ de 2007 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Dr^a. DENIZE ELENA GARCIA DA SILVA
Universidade de Brasília (UnB) - Presidente

Dr^a. LEILA BÁRBARA
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - Membro Efetivo

Dr^a. JOSÊNIA ANTUNES VIEIRA
Universidade de Brasília (UnB) - Membro Efetivo

Dr^a. IZABEL MAGALHÃES
Universidade de Brasília (UnB) - Membro Suplente

*Às crianças e aos adolescentes de hoje,
para que tenham um papel social no amanhã.*

AGRADECIMENTOS

Durante o tempo em que desenvolvi este trabalho de pesquisa, algumas pessoas sempre estiveram presentes em minha vida, apoiando e escutando as minhas angústias e alegrias conquistadas no dia-a-dia. Agradeço à Carol e ao Wellington pela paciência, pela compreensão e pelo amor de todos os dias. À minha mãe, sempre companheira e dedicada, pelas suas palavras e gestos de incentivo. Ao meu pai, que sempre foi luz para mim, em qualquer lugar onde esteja. À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Denize Elena Garcia da Silva, com quem aprendi muito, agradeço seus ensinamentos, carinho, compreensão e amizade. Aos meus irmãos, pela convivência amiga. À amiga Telma, pelas contribuições valiosas que foram muito úteis nesta pesquisa. À amiga Tânia, pela amizade e compreensão de sempre.

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa), tem por objetivo investigar, à luz da Análise de Discurso Crítica, o discurso sobre “família” na perspectiva de adolescentes que vivem em situação de rua, mediante uma comparação com documentos oficiais publicados no Brasil. Os dados empíricos, gerados de acordo com moldes etnográficos, envolvem cinco entrevistas narrativas com adolescentes que vivem nas ruas de Brasília, os quais freqüentavam no período entre 2005 e 2006 a Escola de Meninos e Meninas do Parque (E.M.M.P.). Complementam os dados básicos cinco entrevistas colhidas por Lopes (2003) com adolescentes infratoras vivendo, na época, em regime de internação no Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE). A análise de documentos oficiais que tratam da questão familiar baseia-se em artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), além da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O arcabouço teórico-analítico parte da Teoria Social do Discurso, sugerida por Fairclough (2001, 2003), que propõe uma concepção de linguagem como prática social, o que é complementado com a proposta de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), que fundamenta a Gramática Sistêmica Funcional. O estudo detalhado dos processos de transitividade, bem como o enfoque do tema presente no *corpus* analisado, permite constatar que a linguagem, além de ser uma forma de significação do mundo, é também de ação sobre o mundo e sobre o outro. Os resultados alcançados constituem uma contribuição para alertar sobre os riscos sociais na vida de adolescentes em situação de rua no contexto brasileiro, além de servir de ponto de partida para projetos que revertam a situação da adolescência nas ruas, sobretudo porque desvelam as diversas representações feitas pelos jovens sobre suas famílias reais e sobre suas famílias almejadas.

Palavras-chave: discurso – adolescentes – família – Teoria Social do Discurso – Gramática Sistêmica Funcional

ABSTRACT

This qualitative research study seeks to examine street teenagers' discourse on family vis à vis official documents published in Brazil both from a descriptive as well as an interpretive perspective. The data is considered in terms of Critical Discourse Analysis and is generated ethnographically through five narrative interviews with teenagers living on the streets of Brasília and who attended the *Escola de Meninos e Meninas do Parque* (E.M.M.P.) between 2005 and 2006. In addition to this data, interviews conducted by Lopes (2003) with teenage infractors confined at that time to the Special Juvenile Centre (Centro de Atendimento Juvenil Especializado - CAJE) were also considered as supplementary information. The analysis of official documents regarding family issues is based upon the Child and Adolescent Statute (Law 8.069/90) as well as the 1988 Constitution for the Federative Republic of Brazil. The theoretical-analytical framework is based upon Social Theory of Discourse (Fairclough, 2001, 2003) in which language is perceived as a social practice. Further, this concept is considered in conjunction with Systemic Functional Grammar (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004). A detailed examination of transitivity processes in the corpus analyzed serves to highlight language not only as meaning-making but also as action on the world and on others. Results obtained contribute to drawing attention as to the social risks faced by Brazilian street adolescents as well as should serve to trampoline projects geared towards reverting the situation of street adolescents. For, the results unveil the various representations made by street adolescents of both their real and ideal families.

Key-words: discourse – adolescents – families – Social Theory of Discourse – Systemic Functional Grammar

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO 1 – PERFIL SOCIAL DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E DA FAMÍLIA | 7 |
| 1.1. A IDÉIA DE INFÂNCIA E DE ADOLESCÊNCIA | 9 |
| 1.2. O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (LEI 8069/90) | 11 |
| 1.3. AS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO SOCIAL – MENINOS E MENINAS NAS RUAS DO DISTRITO FEDERAL..... | 13 |
| 1.4. A HISTÓRIA SOCIAL DA FAMÍLIA | 15 |
| CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA | 18 |
| 2.1. TEORIA SOCIAL DO DISCURSO | 20 |
| 2.1.1. Discurso como prática social | 22 |
| 2.1.2. Discurso e ideologia | 25 |
| 2.1.3. Discurso e luta hegemônica | 29 |
| 2.2. ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E PESQUISA SOCIAL | 31 |
| 2.2.1. Processos Identitários <i>versus</i> Fenômeno da “Globalização” | 33 |
| 2.2.2. Identidade e diferença | 35 |
| 2.3. LINGÜÍSTICA SISTÊMICA FUNCIONAL | 37 |
| 2.3.1. Função Ideacional | 40 |
| 2.3.2. Função Interpessoal | 43 |
| 2.3.3. Função Textual | 44 |
| 2.4. AÇÃO, REPRESENTAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO | 45 |
| 2.4.1. Significado Acional | 47 |
| 2.4.2. Significado Representacional | 48 |
| 2.4.3. Significado Identificacional | 49 |
| 2.5. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 52 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO | 56 |
| 3.1. A PESQUISA QUALITATIVA | 58 |
| 3.2. A PESQUISA ETNOGRÁFICA | 60 |
| 3.3. ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA | 61 |
| 3.4. TRIANGULAÇÃO | 63 |
| 3.5. A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> E O CONTEXTO DOS DADOS DA PESQUISA | 64 |
| 3.5.1. A observação participante | 65 |
| 3.5.2. As entrevistas informais/entrevistas narrativas | 67 |
| 3.5.3. A pesquisa documental | 69 |
| 3.5.4. A Escola de Meninos e Meninas do Parque e o CAJE | 69 |
| 3.6. SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS INFORMAIS | 70 |
| 3.7. OS ATORES E SEUS RELATOS | 73 |
| 3.7.1. Narrativa de Cláudia | 74 |
| 3.7.2. Narrativa de Bruno | 74 |
| 3.7.3. Narrativa de Alexandre | 75 |
| 3.7.4. Narrativa de Paula | 75 |
| 3.7.5. Narrativa de Érica | 76 |
| 3.7.6. Relato de Bárbara | 77 |
| 3.7.7. Relato de Elena | 79 |
| 3.7.8. Relato de Luzia | 81 |
| 3.7.9. Relato de Maria | 82 |
| 3.7.10. Relato de Rebeca | 84 |
| CAPÍTULO 4 – A CAMINHO DA ANÁLISE | 88 |
| 4.1. A TRANSITIVIDADE E OS SIGNIFICADOS ACIONAL, REPRESENTACIONAL E IDENTIFICACIONAL NAS NARRATIVAS DA E.M.M.P. | 90 |
| 4.2. OS PROCESSOS DE TRANSITIVIDADE E OS SIGNIFICADOS ACIONAL, REPRESENTACIONAL E IDENTIFICACIONAL NOS RELATOS DO CAJE | 106 |
| 4.3. A TRANSITIVIDADE E O TEMA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS | 121 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 128 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 132 |
| ANEXO – Transcrições das entrevistas com os adolescentes da E.M.M.P. | |

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

CAPÍTULO 2

| | |
|---|-----------|
| Figura 2.1 – Concepção tridimensional do discurso | 23 |
|---|-----------|

CAPÍTULO 3

| | |
|--|-----------|
| Quadro 3.1 – Fases principais da entrevista narrativa | 68 |
| Quadro 3.2 – Perfil dos adolescentes do Grupo A | 71 |
| Quadro 3.3 – Perfil das adolescentes do Grupo B | 72 |
| Quadro 3.4 – Fatores que levaram à situação de vida nas ruas . | 73 |

CAPÍTULO 4

| | |
|---|------------|
| Quadro 4.1 – Ocorrências de Processos de Transitividade nas Narrativas do Grupo A | 91 |
| Quadro 4.2 – Ocorrências de Processos de Transitividade nos Relatos do Grupo B | 107 |

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

(Silva, 2001)

| Símbolos | Descrição |
|------------------|--|
| : | alongamento de vogal |
| :: | alongamento maior de vogal |
| / | parada brusca |
| (()) | comentários do analista |
| “ ” | discurso direto |
| ... | pausa |
| MAIÚSCULA | ênfase na voz |
| <i>Itálico</i> | expressões próprias da fala |
| , | (vírgula) entonação média |
| ! | entonação ascendente de exclamação |
| ? | entonação ascendente de interrogação |
| . | entonação descendente |
| /...../ | transcrição parcial ou parte suprimida |

“Todos nós temos direitos
uns menos outros mais
mas existem alguns direitos
chamados fundamentais

direito fundamental
é o direito de nascer
o direito de mamar
o direito de crescer.

Nós temos tantos direitos
que não podemos contar
o direito de ir e vir
o direito de opinar

o direito de brincar
de procurar diversão
o direito de criar
o direito de expressão...

... o cinema e o museu
a biblioteca e a TV
o estudo é permanente
ninguém pára de aprender.

Mas em questão de direito
temos que ter atenção
pra que o direito não sofra
ameaça ou violação

está decretado agora
e para sempre será
a lei é pra prevenir
não dá pra remediar

crianças e adolescentes
são seres em formação
quem não cuida da semente
perde toda plantação”.

Eliakin Rufino

(www.dhnet.org.br, acessado em maio/2005)

INTRODUÇÃO

O que motiva o tema do trabalho de pesquisa ora apresentado é a necessidade de identificar a mudança no conceito de família, no contexto brasileiro, diante da negligência contra crianças e adolescentes, no que concerne às relações familiares. Nessa perspectiva, constata-se o fortalecimento do conceito de “família de rua”, o qual será contrastado com o conceito de “família natural” e discutido no presente estudo (Pardo, 2005).

Este trabalho buscará mostrar o conceito de família na perspectiva da infância e da adolescência nas ruas no contexto brasileiro, mais precisamente, nas ruas do Distrito Federal. Estudos realizados no Chile e na Argentina sugerem uma reconceptualização na idéia de “família” quando se enfoca aqueles que vivem abaixo da linha da pobreza. Nessa perspectiva, a hipótese que se constrói para impulsionar este trabalho de pesquisa é que o conceito de “família” pode estar mudando também no Brasil, principalmente em relação à infância e à adolescência, ou seja, aqueles que vivem à margem nos grandes centros urbanos.

Analisa-se os conceitos de família, criança, adolescente e negligência familiar dentro da perspectiva da lei brasileira, mais especificamente da Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Constituição da República

Federativa do Brasil, de 1988, para que se possa fazer um paralelo entre o conceito “família” e o que está acontecendo na prática.

Segundo MIOTO (1997, p.115),

O fato de a vida familiar fazer parte do mundo (real e/ou simbólico) de todas as pessoas e estar permeada fortemente por valores morais, religiosos e ideológicos tem feito com que muitas vezes se tenha a ilusão de que as discussões sobre família estão assentadas sobre bases comuns. Ao estudar o discurso de assistentes sociais sobre família, SILVA (1984) assinalou a tendência de conceituarem a família a partir de suas próprias famílias e de enfatizarem as relações parentais a partir da consangüinidade. Esta situação pode ser observada ainda hoje no contexto das discussões de profissionais que trabalham com famílias.

O que se pretende neste trabalho é mostrar que, quando tratamos de classes desfavorecidas, o rompimento com essa aparência familiar impõe-se como premissa para iniciar o percurso em busca da compreensão sobre o tema.

Para RIBEIRO (1999, p.7),

Desnaturalizar o conceito de família que domina o nosso imaginário social pressupõe entendê-la intrinsecamente associada ao contexto social no qual está inserida. Em outras palavras, é preciso definir de que família se está falando, em que época, em que sociedade e em que segmento social. Tais pressupostos inequivocadamente definem que a família é uma estrutura social, isto é, uma construção humana que se consolida, se modifica, se transforma sob influência recíproca com o meio social.

A necessidade de definir de que família se está falando nos leva a registrar que, na época atual, os segmentos sociais representados pelas pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza evidenciam uma atitude comum. Trata-se das mães que, possivelmente, fugindo de problemas tais como fome e doença, muitas vezes, preferem enxotar seus filhos para as ruas, na esperança de que os mesmos tragam (um retorno) alguma forma concreta de alívio para a dor e para a

fome que os aflige. E diante disso, pode-se fazer uma pergunta: até que ponto uma família nestas condições reflete uma desestrutura social, sobretudo no que concerne aos processos de identidade?

Segundo Pardo (2005), um dos aspectos que vem reestruturando os processos identitários de grupos que formam uma comunidade é o fenômeno da globalização (neoliberalismo atual). Dentro desse contexto é que podemos definir de que família estamos falando, aquela formada por pessoas pobres. A exemplo de Pardo, o nosso interesse aqui é revelar que representação discursiva sobre família resgatam grupos de crianças e adolescentes de rua que vivem nas cidades do Distrito Federal, tendo em conta que hoje 18% da população do Brasil está formada por indigentes e pobres.

Em estudo anterior, Seabra (1999) discute em sua dissertação de Mestrado a “Negligência contra crianças e adolescentes no Distrito Federal segundo o discurso dos atores sociais envolvidos”. Os dois eixos principais de análise da autora foram, de um lado a violência, “que perpassa todas as sociedades e civilizações e se aloja de forma diferenciada no espaço doméstico”, e, por outro lado a Ideologia, “que extrapola as relações de poder e dominação dos pais sobre os filhos e se desdobra na própria percepção de ver o mundo”.

Neste trabalho, focar-se-á a violência como um subsídio para compreender a variação ou o esvaziamento do conceito de família, que, a meu ver, não é mais encontrado no âmbito do espaço doméstico com aqueles traços que evocam carinho, aconchego, valores morais, união enfim, tudo que configura um lar. De início, o conceito de família exige, pois, muito mais que laços de

consangüinidade para descrevermos uma estrutura familiar, o que implica uma definição do problema central desta dissertação.

Objetivos

- Mostrar o conceito de família na perspectiva da infância e da adolescência nas ruas, dentro do contexto brasileiro, mais precisamente no Distrito Federal.
- Apontar os significados representacionais de família no discurso dos jovens em situação de rua.

Justificativa

Pesquisas recentes reforçam a idéia que se tem de mudança no conceito de família. Isso pode ser constatado no trecho a seguir retirado de um trabalho desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal junto aos Orientadores Educacionais da mencionada instituição:

“Na geração passada, as mudanças nos padrões de ciclo de vida familiar aumentaram dramaticamente, especialmente por causa do índice de natalidade menor, da expectativa de vida mais longa, da mudança do papel feminino e do crescente índice de divórcio e recasamento. Enquanto antigamente a criação dos filhos ocupava os adultos por todo o seu período de vida ativa, ela agora ocupa menos da metade do período de vida adulta que antecede a terceira idade. O significado da família está mudando em torno dessa atividade.” (*As Mudanças no Ciclo de Vida Familiar*, p.13, GDF – Secretaria de Estado de Educação – Núcleo de Orientação Educacional, 2005)

Pode-se observar, no texto citado, que a família está mudando, e, assim como as mudanças sociais ocorridas ao longo do século XX e, já no início do

século XXI, transformaram e continuam transformando as nossas instituições sociais e econômicas, não seria diferente com o conceito de família, já que se trata também de uma instituição social.

Estudos realizados no Chile mostram que a família é o eixo central na formação da identidade das pessoas. A quebra no interior dela aparece como a causa mais freqüente da situação de marginalidade de um de seus integrantes. De acordo com Maria Laura Pardo (2005), ao perder seu emprego, o homem sofre uma queda na sua auto-estima, o que pode provocar um abalo no casamento, produzindo uma quebra no eixo familiar. Segundo a mesma autora, por trás de situações desse tipo, em que existem dificuldades econômicas, surgem famílias não tradicionais, em que, muitas vezes, a mulher é o núcleo desse grupo.

Sabe-se que hoje, no Brasil, convive-se cada vez mais com o problema da infância e da adolescência nas ruas, sobretudo nas grandes cidades. Onde quer que estejamos, seja em estacionamentos públicos, em vias de trânsito próximo a semáforos, deparamo-nos com crianças e adolescentes pedindo para vigiar carros, vendendo balas. E, até mesmo em nossas residências, é comum o pedido de “alguma ajuda”.

A pergunta que, portanto, impulsiona este trabalho de pesquisa é: qual será o conceito de família para essas crianças e adolescentes?

Para responder essa questão, busquei dados junto a adolescentes que freqüentam a Escola de Meninos e Meninas do Parque e a algumas jovens que cumpriram medida socioeducativa no Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), e procurei analisá-los à luz da Análise de Discurso Crítica (ADC).

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, exponho algumas considerações a respeito do perfil social da criança, do adolescente e da família.

No segundo capítulo apresento os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa: a Análise de Discurso Crítica, bem como a Teoria Social do Discurso (Fairclough, 1992) e a Lingüística Sistemica Funcional (Halliday, 1994 e Halliday e Matthiessen, 2004).

O percurso metodológico é apresentado no terceiro capítulo, mediante a caracterização da pesquisa qualitativa, assim como da pesquisa etnográfica como método complementar para a obtenção dos dados, da Análise de Discurso Crítica enquanto método de pesquisa e da triangulação na coleta dos dados. Ainda, neste capítulo, são apresentados os passos metodológicos utilizados na construção do *corpus*, bem como o contexto dos dados da pesquisa, o perfil dos informantes e a narrativização das entrevistas colhidas.

A análise dos dados é apresentada no quarto capítulo. Primeiramente, enfoco a transitividade e os significados acional, representacional e identificacional nas narrativas colhidas por mim junto aos alunos freqüentadores da Escola de Meninos e Meninas do Parque. Na segunda seção, são enfocados os processos de transitividade e os significados nos relatos colhidos por Lopes (2003) junto às adolescentes infratoras que se encontravam, na época, em regime de internação no CAJE. A análise do tema e da transitividade de alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Constituição Federal de 1988 finalizam a discussão.

Concluo a dissertação tecendo algumas considerações a respeito dos resultados encontrados durante a análise, os quais representam, a meu ver, uma contribuição para estudos sobre a situação de adolescentes que vivem nas ruas e sobre as famílias desfavorecidas que acabam tendo que enxotar seus membros por falta de condições de sobrevivência¹.

¹ Esta dissertação é parte do Projeto de Pesquisa “O conceito de família e a pobreza nas ruas: um enlace crítico voltado para o contexto Brasileiro”, que configura um dos desdobramentos de um Projeto maior: “Pobreza extrema na América Latina” da Rede Latino-Americana de Estudos do Discurso (REDLAD), formada por cinco países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Venezuela.

CAPÍTULO 1

Perfil Social da Criança, do Adolescente e da Família

Neste capítulo, delinheiro, na seção 1.1, a idéia de infância e de adolescência, traçando um perfil histórico sobre a situação social dessas duas fases da vida humana no Brasil. A seguir, na seção 1.2, apresento algumas considerações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, enquanto instituição jurídica e sua eficácia na implementação dos direitos e proteção integral de crianças e adolescentes. Na seção 1.3, discuto a questão da exclusão social e da rua como um espaço de sobrevivência para crianças e adolescentes. Por fim, na seção 1.4, traço o perfil histórico a respeito da família e apresento alguns dados sobre a situação das famílias no Brasil.

1.1. A idéia de infância e de adolescência

A infância ou o sentimento de infância é um fenômeno histórico, que passou a existir com a criação de um mundo das crianças, diverso do mundo dos adultos. Existem muitos estudos sobre as concepções de infância, entre eles os de Ariès (1981) e Sarmiento e Pinto (1997). Esses estudos demonstram a existência de crianças desde os primeiros registros históricos. Contudo, Sarmiento (1997) esclarece que a infância enquanto categoria social é uma idéia moderna. Ainda, de acordo com o autor, “o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, de criar formas de regulação da infância e da família são idéias que surgem com a modernidade”.

Segundo Ballone (2003), “há muitas tentativas de se definir adolescência, embora nem todas as sociedades possuam este conceito”. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera essa fase como característica entre doze e dezoito anos de idade. Na concepção do autor,

“a adolescência (...) é uma atitude cultural. A adolescência é uma atitude ou postura do ser humano durante uma fase de seu desenvolvimento, que deve refletir as expectativas da sociedade sobre as características deste grupo. A adolescência, portanto, é um papel social”.

A história social e cultural, no Brasil, a respeito das idéias e/ou práticas de atenção às crianças e aos adolescentes, principalmente aos desfavorecidos,

infelizmente, não nos mostra uma tradição de glórias. O documento “Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e à Adolescência: 2001-2005”, elaborado e editado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, com “a finalidade de levar ao conhecimento das instâncias governamentais e da sociedade civil o posicionamento e as deliberações (...) para a promoção da proteção integral de crianças e adolescentes” (CONANDA, 2001, p.13), nos mostra uma retrospectiva histórica sobre essas práticas no nosso país, desde a sua Descoberta. Registra o documento (p.15):

Essa retrospectiva histórica pode ser iniciada com um registro de 1693, no qual é relatado um episódio sobre uma autoridade pública, na Capitania do Rio de Janeiro, que, movida pela indignação ao encontrar crianças nas ruas, devoradas por cachorros e ratos, escreveu uma carta a Portugal solicitando um alvará para a criação de “casas para expostos”. Com base nesse registro, podemos afirmar que a assistência social, enquanto ação do Estado e iniciativa pública, se inicia no final do século XVII. É assim que nasce, em 1726, na Bahia, a primeira “casa dos expostos”, sendo que, no Rio de Janeiro, a criação data de 1738.

Nessas casas havia uma espécie de roleta onde as crianças eram deixadas sem que se pudesse identificar quem as abandonava.

No Brasil Colônia e até o final do século XIX, as políticas de atendimento eram voltadas para as crianças abandonadas, através de instituições de assistência privadas, geralmente, ligadas à Igreja. Entre o final do século XIX e início do século XX, houve um grande aumento no número de habitantes do Brasil, passando de 10 para 30 milhões. Esse fenômeno de explosão demográfica foi muito importante para a história da legislação brasileira em relação à criança e ao adolescente, uma vez que as pessoas com menos de 19 anos de idade passaram

a representar 51% da população². Começam a surgir, então, os primeiros movimentos populares com o objetivo de cobrar do estado uma assistência pública para as crianças abandonadas e delinqüentes.

Em 1927, foi promulgado o Código de Menores no Brasil. Esse código perdurou por 60 anos, sofrendo uma reformulação em 1979, “em que se introduziu a doutrina da situação irregular do menor, não se modificando porém, a concepção da criança e do adolescente como ‘menor abandonado’ e ‘delinqüente’”(CONANDA, 2001, p.17). Até 1989, o que existia era uma concepção e uma prática de assistência asilar e de segregação às crianças e aos adolescentes. Muitas crianças eram retiradas de suas famílias, com o discurso de “salva-las do seu meio promíscuo” e de “ser para o bem da criança”. Percebe-se, até aqui, que, as políticas públicas que eram priorizadas incluíam práticas excludentes, repressivas e assistencialistas. Até quase o final do século XX, o Brasil “perdeu a oportunidade de colocar em prática políticas públicas capazes de promover a cidadania” (p.18). Em 16/07/1990, é publicada a Lei Federal nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente, do qual falaremos na próxima seção.

1.2. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90)

² De acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) realizada em 2005, dos 184,3 milhões de brasileiros, 21,3 milhões (11,6%) têm de zero a seis anos; 27,4 milhões (14,9%) têm entre sete e 14 anos; e 10,6 milhões (5,8%) têm de 15 a 17 anos. Em linhas gerais, hoje, 30% da população brasileira é formada por crianças e adolescentes.

O Brasil foi o primeiro país da América Latina - e um dos primeiros do mundo - a elaborar uma legislação no que diz respeito à promoção e defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A Lei nº8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, foi publicada no Diário Oficial da União no dia 16 de julho de 1990, conforme já comentado anteriormente. Nesse mesmo ano, em 21 de novembro, foi promulgada a “Convenção sobre os Direitos da Criança”, a qual já havia entrado em vigor internacional em 02 de setembro do referido ano e que traz em seu preâmbulo as seguintes considerações:

(...) Recordando que na Declaração Universal dos Direitos Humanos as Nações Unidas proclamaram que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais;

Convencidos de que a família, como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade;

Reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão;

(...)

Acordam o seguinte:

Para efeitos da presente Convenção considera-se criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes.

Segundo Agop Kayayan, representante do UNICEF no Brasil, de fato, o artigo 227 da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) supera de vez o desgastado modelo da doutrina da situação irregular substituindo-o pelo enfoque de proteção integral, concepção sustentadora da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral

da ONU em 20 de novembro de 1989. Contudo, “os dados disponíveis sobre a situação das crianças e dos adolescentes brasileiros ainda revelam uma verdadeira apartação entre as conquistas jurídicas institucionais e a eficácia das políticas sociais para efetivar direitos e proteção integral” (CONANDA, 2001, p.18).

1.3. As fronteiras da exclusão social – meninos e meninas nas ruas do Distrito Federal

A família, que deveria ser o lugar em que se pode encontrar aconchego e carinho, é muitas vezes, devido a fatores econômicos, sociais e até culturais, o lugar de conflito e desassossego para seus membros. Sendo assim, muitas crianças e adolescentes acabam procurando as ruas para viver. A rua é, para alguns, apenas um lugar de passagem, onde é possível conseguir dinheiro, alimentos, drogas, diversão, além de servir como esconderijo. Contudo, passando pelas ruas das grandes cidades, inclusive do Distrito Federal, podemos encontrar pessoas sem teto, para as quais a rua é um espaço de sobrevivência, um meio de vida e de formação de vínculos (Lucchini, 1993). Segundo Minayo (1992), a criança não passa a viver na rua de um dia para o outro. Na maioria dos casos

este processo é progressivo e está ligado ao aprendizado que a criança vai fazendo na rua. No princípio ela faz idas e vindas de casa para a rua e vice-versa.

Existem alguns estudos, tais como os de Lusk (1992) e Rosa de Souza & Ebrahim (1992), que apontam os fatores que levam a criança a procurar a rua. Entre esses fatores estão a situação econômica da família, a fragilidade da organização do núcleo familiar, a exploração da criança e a violência. É relevante destacar que esses fatores poderão ser observados no âmbito desta dissertação nas narrativas dos participantes da pesquisa.

Sabe-se que os primeiros vínculos sociais e simbólicos da criança nascem no grupo familiar a que pertence. No entanto, as crianças, cujas famílias vivem em situação de rua, na maioria das vezes, não logram alcançar tais valores e, o que mais cabe destacar, carecem de apoio material e psíquico. De acordo com Oliveira (1993), privações das mais variadas formas – materiais, sociais e afetivas – fazem parte da realidade familiar dessas crianças, que são “as maiores vítimas de um sistema de pauperismo que atinge as camadas mais desassistidas da população na América Latina”.

Segundo o documento “Diretrizes Nacionais para a Política Integral à Infância e à Adolescência”, publicado pelo CONANDA (2001), a maior violação de direitos da infância, no Brasil, “está nas condições de privação e desigualdade em que se encontram grande número de crianças, adolescentes e suas famílias, para quem as ações de assistência social persistem no paradigma que reforça o caráter seletivo e residual” (p.18), isso em consequência do País apresentar um dos piores índices de distribuição de renda do mundo.

As famílias das crianças em situação de rua, no Distrito federal, encontram-se, em sua maior parte, nas áreas periféricas, vivendo em condições precárias, sem condições de garantir o sustento de seus membros. A falta de condições de subsistência, as necessidades e as carências pelas quais passam essas famílias fazem com que, muitas vezes, as crianças e os adolescentes procurem as ruas para garantir meios de sobrevivência para si próprios e até mesmo para os demais membros de suas famílias. De acordo com pesquisa encomendada pela Secretaria de Ação social, existem, hoje, cerca de 315 crianças vivendo em situação de rua no Distrito Federal. Nos parâmetros da sociedade em que vivemos, a criança deve estar sob a proteção da família e do Estado (Áries, 1981). No entanto, quando passa a ser responsável pelo seu próprio sustento e do grupo familiar em que vive, exercendo o papel de adulto, a criança deixa de gozar os seus direitos e de ter as suas garantias de proteção.

1.4. A história social da família

De acordo com RIBEIRO (1999:9), “a família é uma estrutura social tão antiga quanto a própria história da humanidade”. Tem, portanto, assumido formas e/ou mecanismos de funcionamento dos mais diversos através dos tempos.

Segundo a autora, a contribuição da antropologia, principalmente através dos estudos de MORGAN (1818-1881); MALINOWSKY (1884-1942) e LEVI-STRAUSS (1966-1969), leva-nos à compreensão desse processo de construção social das variadas formas e organizações familiares:

MORGAN, em seu estudo sobre os índios Iroqueses nos Estados Unidos, discorreu sobre a evolução das formas de família cujos laços iniciais eram de consangüinidade e os casamentos ocorriam entre irmãos e irmãs. À medida que o homem foi aperfeiçoando os meios de manutenção da espécie com o aparecimento da acumulação da riqueza, da propriedade privada e com o desenvolvimento tecnológico, a família vai transformando-se e construindo-se como a conhecemos hoje.

MALINOWSKY, ao pesquisar os habitantes das Ilhas Trobriand na Nova Guiné Norte Americana, fez um estudo comparativo que evidenciou que a família naquela sociedade era completamente diferente da nossa, é matrilinear e a descendência e transmissão da herança segue a linhagem feminina.

Os estudos de LEVI-STRAUSS sobre o incesto esclareceram definitivamente a passagem da família de um estado natural para o social, ou seja, a construção da instituição familiar é cultural, de influência recíproca da sociedade como um todo. Nesta perspectiva, temos uma complexidade de fatores de influências, sejam eles econômicos, políticos ou culturais. (RIBEIRO, 1999, p.10)

Os estudos dos antropólogos mostram a diversidade de organizações familiares e o seu desenvolvimento influenciado por diversos fatores sendo que os que atingem diretamente a estrutura da família são os fatores econômicos, culturais e sociais, os quais são seguidos de fatores políticos assegurados em dispositivos legais como se pode constatar, no caso do Brasil, em alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Constituição Federal de 1988, os quais serão analisados no capítulo 4.

É interessante ressaltar que a conformação da família brasileira vem passando por transformações significativas nos últimos tempos. Essas transformações são ilustradas através de dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). A PNAD/2005 mostra que havia 56,3 milhões de famílias no Brasil, distribuídas da seguinte forma: 50% formadas por casal com filhos, 18,1% formadas por mulher sem cônjuge com filhos, 15,4% formada por casal sem filhos,

10,4% unipessoal (em geral de idosos) e 6,3% formadas por outros tipos. Ainda de acordo com a PNAD, a maioria das famílias brasileiras encontra-se no ciclo de vida familiar inicial, uma vez que, em 2005, 44,6% das famílias com filhos os tinham menores de 15 anos de idade, 38,1% tinham filhos com 15 anos e mais e 17,3% tinham filhos com várias idades.³

Algumas considerações

Procurou-se, neste capítulo, apresentar um breve panorama da situação da infância e da adolescência no Brasil. Primeiramente, buscou-se apresentar o surgimento da idéia de infância e adolescência. Em seguida, apresenta-se em poucas palavras o Estatuto da Criança e do Adolescente. As fronteiras da exclusão social e a situação dos meninos e meninas nas ruas do Distrito Federal foram brevemente discutidas com a finalidade de aproximação ao ambiente de convivência dos participantes da pesquisa. Buscou-se, ainda, delinear alguns aspectos históricos sobre a família, bem como sua estrutura social que foi se modificando através dos tempos. Por fim, foram apresentados dados sobre a situação das famílias no Brasil, de acordo com a PNAD/2005.

³ Os dados da PNAD foram retirados do Contra Informe do PIDESC (Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais), acessado no site www.pad.org.br em 04/06/2007.

CAPÍTULO 2

Análise de Discurso Crítica

Neste capítulo, delinheiro a perspectiva teórica que me permitiu construir o objeto de pesquisa do presente estudo, ou seja, a Análise de Discurso Crítica. Na seção 2.1, apresento a Teoria Social do Discurso, proposta por Fairclough (1992, 2003), e enfoco o discurso como prática social, inclusive com suas cargas ideológicas e de lutas hegemônicas. Na seção 2.2, relaciono Análise de Discurso Crítica e Pesquisa Social, uma vez que a primeira é considerada uma forma da segunda, bem como uma prática teórica crítica. Nesse sentido, discuto, ainda nesta seção, a relação que se dá entre os processos identitários e o fenômeno da “globalização”, bem como a questão da identidade e da diferença tratadas dentro do discurso. Na seção 2.3, apresento a Lingüística Sistêmica Funcional como proposta de análise textual que dá suporte para o desenvolvimento de uma análise crítica da linguagem. Para tanto, descrevo as macrofunções da linguagem propostas por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004): função ideacional, função interpessoal e função textual. Os significados acional, representacional e identificacional, propostos por Fairclough (2003), são discutidos na seção 2.4,

intitulada *Ação, Representação e Identificação*. Encerro o capítulo, com uma breve apresentação da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003) uma vez que a mesma envolve aspectos que se coadunam com a função ideacional do modelo hallidiano, além de me permitir estabelecer associação com os significados representacional e identificacional da linguagem.

2.1. Teoria Social do Discurso

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas (Fairclough, 2003, p.185). É importante ressaltar que a ADC é uma continuidade dos estudos denominados convencionalmente como Lingüística Crítica, abordagem desenvolvida na década de 1970, na Universidade de East Anglia, na qual os seus estudiosos buscavam casar um método de análise lingüística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos de ordem ideológica e política (Fairclough, 1992, trad. 2001, p.46).

Segundo Vieira (2002, p.145), ao traçar um recorte histórico da disciplina Análise do Discurso, T. van Dijk (1990, p.36) ancora sua origem na retórica, há cerca de dois mil anos, quando os retóricos como Aristóteles classificaram as diferentes estruturas do discurso e destacaram sua efetividade nos processos de persuasão em contextos públicos. Ainda, de acordo com a autora, van Dijk destaca que a análise do discurso não concerne a uma única disciplina. A focalização original na lingüística e na gramática estendeu-se principalmente às ciências sociais; seu interesse na análise estrutural dos textos

estendeu-se a atos de fala e atualmente a análise foi ampliada a muitos gêneros do discurso, como as leis, discursos oficiais, livros-texto, entrevistas, publicidade e discurso jornalístico.

A obra *Discourse and Social Change*, de Norman Fairclough, publicada em 1992, é o divisor de águas da análise do discurso que se fez durante alguns anos: na lingüística textual ou na Análise do Discurso de origem francesa. O representante da Escola Britânica de Análise do Discurso acentuou as expressões de poder nos processos de constituição de sentido e concedeu especial atenção às relações entre discurso e poder, necessárias para a compreensão do papel da linguagem na reprodução e manutenção do controle social. A Análise de Discurso Crítica configura-se como um campo de estudos desenvolvido por pesquisadores interessados em descrever e explicar o envolvimento da linguagem no funcionamento da sociedade contemporânea. Direcionada ao estudo das dimensões discursivas da mudança social, a Teoria Social do Discurso apresenta uma concepção de linguagem e um quadro analítico construídos a partir do conceito de prática social. Essa concepção parte do fato de que a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas também de ação sobre o mundo e sobre o outro. Essa teoria supera a caracterização do uso da linguagem como atividade puramente individual ou como reflexo de variáveis sociais, apontando para a relação dialética que existe entre a prática discursiva e a estrutura social.

Trata-se de uma Teoria lingüisticamente orientada pela Lingüística Sistêmica Funcional (LSF) proposta por Halliday (1994), da qual falaremos na seção 2.3.

2.1.1. Discurso como prática social

Ao usar o termo “discurso”, Fairclough (1992, trad. 2001, p.90-91) propõe materializá-lo como o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.

Nesta pesquisa, utilizarei o conceito de discurso proposto por Fairclough (1992, trad. 2001, p.91), como registrado a seguir:

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

Podemos entender, a partir das palavras de Fairclough, que o uso da linguagem como forma de prática social implica compreendê-la como um modo de

ação, uma forma de agir sobre o mundo e o outro, e, também, como uma forma de representação.

Fairclough distingue três aspectos dos efeitos construtivos do discurso: em primeiro lugar, o discurso contribui para a construção das 'identidades sociais' e 'posições do sujeito'; em segundo lugar, o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas; e, em terceiro lugar, o discurso contribui também para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

A Teoria Social do Discurso, em seu primeiro momento, expõe uma concepção tridimensional do discurso, representada na Figura 2.1 (Fairclough, 1992, trad. 2001, p.101):

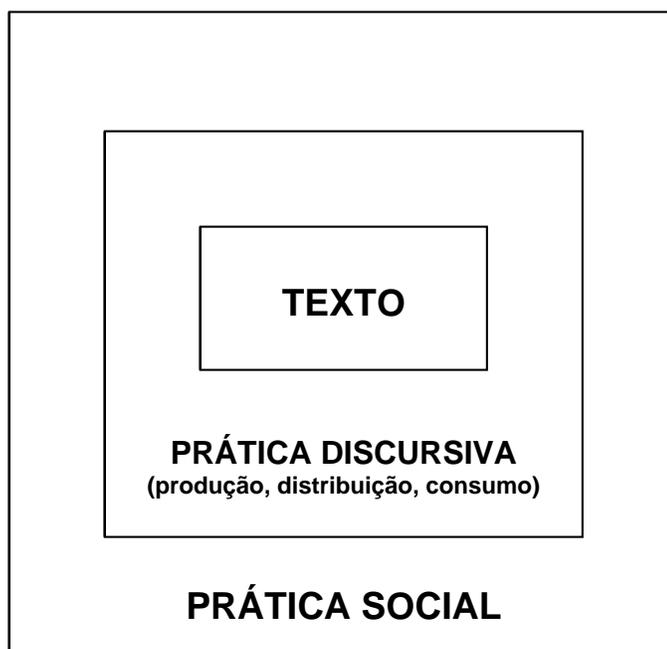


Figura 2.1 Concepção tridimensional do discurso

A 'prática social' é considerada como uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o 'texto'. Essas duas dimensões são mediadas

pela terceira, a 'prática discursiva', que examina o discurso focalizando os processos de produção, distribuição e consumo textual. De acordo com Fairclough, todos esses processos são sociais e exigem que sejam explicitados em que ambientes (econômicos, políticos e institucionais) particulares o discurso foi gerado. A produção e o consumo são de natureza parcialmente sociocognitiva, uma vez que envolvem processos cognitivos de produção e interpretação textual que são baseados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas.

Fairclough (1992, trad. 2001) argumenta que, ao produzirem seus mundos (ordenados ou explicáveis), as práticas dos membros das comunidades sociais são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos. Assim, seus procedimentos e suas práticas podem ser investidos política e ideologicamente, podendo ser posicionados por eles como sujeitos (e 'membros'). Argumenta o autor britânico que a prática dos membros tem efeitos e resultados, geralmente inconscientes, sobre as estruturas sociais, as relações sociais e até sobre as lutas sociais. Acrescenta, ainda, que os próprios procedimentos que os membros usam são heterogêneos e contraditórios e contestados em lutas de natureza parcialmente discursiva.

Nessa perspectiva, seguindo a proposta funcionalista de Halliday (1978), Fairclough (1992, trad. 2001) propõe, em seu enquadre teórico, que um texto, ademais de envolver simultaneamente as funções ideacional, interpessoal e textual, pode ser examinado a partir de três significados como *ação*, *representação* e como *identificação*. Cabe aqui destacar que a função interpessoal

de Halliday é dividida por Fairclough em função identitária e função relacional. Nas palavras de Fairclough (1992, trad. 2001, p.92):

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações.

A justificativa para a divisão da função interpessoal em identitária e relacional, de acordo com Fairclough, reside na importância do discurso na constituição, reprodução, contestação e reestruturação de identidades. Visando um alcance além das funções hallidianas, Fairclough (2003), propõe focar as maneiras pelas quais o discurso configura-se como parte da prática social. Para tanto, propõe três categorias avaliativas que envolvem três tipos de significado: acional, representacional e identificacional, os quais serão discutidos na seção 2.4. A seguir, trataremos de discurso e ideologia.

2.1.2. Discurso e Ideologia

Ao explicar os aspectos da terceira dimensão de sua teoria tridimensional, discurso como prática social, Fairclough (1992, trad. 2001) discute o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder, assim como procura situar o discurso dentro de uma concepção de poder como hegemonia, e dentro de uma concepção que procure explicar a evolução das relações de poder como luta hegemônica. Para isso, recorre aos conceitos de Althusser e Gramsci, uma

vez que esses dois teóricos procuram investigar o discurso como forma de prática social.

Segundo Fairclough, a teoria de Althusser sobre ideologia tem tido muita influência nos atuais debates sobre discurso, tendo inclusive fornecido as bases teóricas para tais debates. As bases teóricas sobre ideologia, delimitadas por Fairclough, estão, primeiramente, na asserção de que ela existe materialmente nas práticas das instituições, abrindo caminho para a investigação das práticas discursivas como formas materiais de ideologia; na asserção de que a ideologia 'interpela os sujeitos'; e na asserção de que os 'aparelhos ideológicos do estado' são 'locais e marcos delimitadores na luta de classe', o que apontam para a luta no discurso.

Contudo, Fairclough pontua que existem limitações amplamente reconhecidas na teoria de Althusser e explica que entende as ideologias em uma posição que se assemelha à de Thompson (1984,1990). Nas palavras do próprio Fairclough (1992, trad. 2001, p.117):

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

Como se pode observar, Fairclough aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva. Trata-se de uma luta para remodelar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação.

Em *Ideologia e Cultura Moderna*, Thompson (1995) delinea reconsiderações a respeito da história do conceito de ideologia, mostrando seus principais contornos e possíveis desvios. A partir daí, o autor formula uma concepção de ideologia como um mecanismo que serve para estabelecer e sustentar relações de poder ou relações de “dominação” sistematicamente assimétricas e classifica as formulações anteriores em dois tipos: as críticas e as neutras. De acordo com Thompson, as concepções neutras caracterizam fenômenos como ideologia ou ideológicos sem considerá-los, necessariamente, enganadores ou ilusórios, ou de interesse de algum grupo em particular. O autor combate esse tipo de concepção, uma vez que, a ideologia, segundo as concepções neutras, serve tanto para dar sustentação à ação de grupos oprimidos que estejam em luta para sair dessa condição, quanto para sustentar a classe dominante em seu esforço de manter o poder.

O modelo teórico de ideologia proposto por Thompson (1995) insere-se entre as concepções críticas, que possuem um sentido negativo, crítico ou pejorativo. Essas concepções vêem a ideologia ou os fenômenos ideológicos como enganadores e ilusórios e, como tal deve ser combatida e, em condições propícias, eliminada.

Nas palavras de Thompson (1995, p.79), a ideologia é vista, pois,

(...) em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas.

Na visão de Thompson os sentidos podem ser colocados a serviço da dominação, em condições sócio-históricas específicas, de inúmeros modos. Para tanto, o autor elenca cinco ‘modos gerais’ de operação da ideologia, a saber: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Através da *legitimação*, as relações de dominação são representadas como legítimas, justas e dignas de apoio. São consideradas estratégias de construção simbólica da legitimação a *racionalização*, a *universalização* e a *narrativização*. Na racionalização elabora-se uma cadeia de raciocínio para “defender, ou justificar, um conjunto de relações ou instituições sociais e, com isso, persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio”. Na universalização, são apresentados acordos institucionais para servir aos interesses individuais como se fossem interesses coletivos. Na narrativização, opera-se a legitimação por meio de histórias que trazem relatos do passado e que tratam o presente como ‘uma tradição eterna e aceitável’.

A *dissimulação*, outro modo de operar a ideologia, consiste em sustentar ou estabelecer relações de dominação ocultando-as, negando-as ou ofuscando-as, isto é, representando-as de maneira que desvie a atenção sobre elas. São estratégias de dissimulação o *deslocamento*, a *eufemização* e o *tropo*. O deslocamento consiste em transferir o emprego de termos usados para se referir a determinados objetos ou pessoas a outros objetos ou pessoas, passando, assim, para estes últimos as conotações positivas ou negativas dos primeiros. A eupemização consiste em representar ações, instituições ou relações sociais de

modo que elas apresentem uma valoração positiva. O tropo consiste no uso figurativo da linguagem para dissimular relações sociais.

Na *unificação*, a ideologia opera-se com a construção de uma idéia de unidade das identidades coletivas, independente das diferenças e divisões que possam servir para separá-las. As estratégias de construção simbólica da unificação são a *padronização* e a *simbolização da unidade*. Na padronização, unificam-se formas simbólicas em um referencial padrão, como acontece com o estabelecimento de uma linguagem nacional que se sobreponha a dialetos ou línguas; e na simbolização da unidade, há a construção de símbolos de identificação coletiva, como é o caso da divulgação de hinos nacionais, bandeiras e emblemas.

A *fragmentação* consiste na segmentação daqueles indivíduos e grupos que possam ameaçar os grupos dominantes. Nesse caso, são duas as construções simbólicas utilizadas: a *diferenciação* e o *expurgo*. Na diferenciação, enfatizam-se características que desunem e impedem a criação de grupos coesos, a fim de evitar a luta hegemônica face às relações de poder estabelecidas. No expurgo do outro, apresentam-se grupos ou pessoas como inimigos ou ameaças ao poder hegemônico.

O quinto modo de operação da ideologia é a *reificação*, que consiste em estabelecer como permanentes relações de dominação através da retratação de uma situação transitória, ocultando, assim, o caráter sócio-histórico dos fenômenos, como se ocorressem numa sociedade sem história. As estratégias de construção simbólica da reificação são a *naturalização*, a *eternalização*, a *nominalização* e a *passivação*. A naturalização ocorre quando fenômenos sociais

e históricos são tratados como se fossem acontecimentos naturais ou resultados inevitáveis de características naturais. A eternalização acontece quando fenômenos sócio-históricos são representados como permanentes, imutáveis e recorrentes. Já nominalização e passivação são recursos gramaticais aos quais se recorrem para operar-se a reificação. Ocorre nominalização quando “sentenças ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nelas envolvidos, são transformados em nomes, como quando nós falamos em ‘o banimento das importações’, ao invés de ‘o Primeiro-Ministro decidiu banir as importações’”. A passivação se dá quando “os verbos são colocados na voz passiva como quando dizemos que ‘o suspeito está sendo investigado’, ao invés de ‘os policiais estão investigando os suspeitos’” (Thompson, 1995, p. 88).

Essa proposta de reformulação do conceito de ideologia de Thompson possibilita uma visão na qual devemos considerar as formas, ou sistemas simbólicos, não como sendo ideológicos em si mesmos, mas se eles são e o quanto são ideológicos, dependendo de como são usados ou até mesmo entendidos em determinados contextos sociais.

A análise que se propõe, neste trabalho, sobre os modos de operação da ideologia consiste na verificação de ocorrências desses modos nos conceitos de ‘família’ elencados no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Constituição Federal de 1988 e nas narrativas de adolescentes que convivem nas ruas do Distrito Federal, o que será explicitado adiante.

2.1.3. Discurso e luta hegemônica

O conceito de hegemonia utilizado por Fairclough (1992, trad. 2001) vem de Gramsci. Trata-se do conceito, sempre segundo Fairclough, que mais se harmoniza com a concepção de discurso como prática social e que “fornece um modo de teorização da mudança em relação à evolução das relações de poder que permite um foco particular sobre a mudança discursiva” (1992, trad. 2001, p.122). Nesse sentido, Fairclough caracteriza “hegemonia” como liderança ou dominação exercidas por classes e blocos sobre os demais, mediante concessões ou meios ideológicos usados para conseguir seu consentimento.

Para Fairclough (1992, trad. 2001) essa concepção de luta hegemônica está em harmonia com a dialética do discurso, uma vez que podemos considerar “uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica” (p. 123).

Ao apresentar o quadro tridimensional de análise de discurso, Fairclough (1992, trad. 2001) preocupa-se principalmente com a descrição, para exemplos particulares de discurso, da conexão explanatória que se pode fazer levando-se em conta a natureza das práticas sociais de que fazem parte, bem como da natureza de sua prática discursiva, incluindo os aspectos sociocognitivos de sua produção e interpretação.

O conceito de hegemonia nos auxilia no âmbito deste trabalho, uma vez que nos fornece, ao analisarmos os discursos sobre família presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Constituição federal de 1988, uma forma de

verificar sua prática social em termos de relações de poder. Isto é, de avaliar se esses conceitos reproduzem, reestruturam ou desafiam hegemonias existentes.

2.2. Análise de Discurso Crítica e Pesquisa Social Crítica

Como já mencionado anteriormente, a Análise de Discurso Crítica (ADC) é considerada uma forma de pesquisa social crítica e como tal é também considerada uma prática teórica crítica, principalmente, porque se baseia na premissa de que situações opressoras podem ser mudadas, uma vez que são criações sociais e, como tal, são passíveis de serem transformadas socialmente.

Para Fairclough (2003), a contribuição da pesquisa social crítica está em procurar compreender melhor como são produzidos, pelas sociedades, tantos efeitos benéficos como maléficos, e como os efeitos maléficos podem ser mitigados, ou até mesmo eliminados. Segundo o autor, a pesquisa social crítica começa com questionamentos a respeito de como as sociedades podem prover algumas pessoas com tantos recursos e possibilidades para enriquecer e satisfazer vidas, e como, por outro lado, elas negam a outras esses recursos e possibilidades. Um outro questionamento dentro da proposta teórica faircloughiana concerne ao problema de como as sociedades em geral podem produzir pobreza, privação, miséria e insegurança na vida das pessoas. Outro questionamento volta-

se para as possibilidades existentes para operar mudanças sociais que reduzam esses problemas e acentuem a qualidade de vida dos seres humanos.

De acordo com Rajagopalan (2003), o que distingue uma teoria crítica da teoria tradicional é justamente a premissa de que a ordem das coisas pode ser mudada. Em suas palavras (Rajagopalan, 2003, p.12):

Acreditar numa lingüística crítica é acreditar que podemos fazer diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia-a-dia.

É nesse sentido que o objetivo deste trabalho, ao analisar o discurso de crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade, coaduna-se com os objetivos da ADC que propõem uma atenção especial aos problemas enfrentados por aqueles que, podemos denominar vagamente como ‘perdedores’ – os pobres, os excluídos sociais, as pessoas sujeitas a relações opressoras.

Em seu *Manifesto para análise de discurso crítica*, Fairclough (2003) enfatiza uma mudança nos programas da pesquisa social crítica para tentar responder a grandes questões e problemas do dia-a-dia, focalizando desde o “novo capitalismo”, com discussões sobre “globalização” e “neoliberalismo” até uma melhor compreensão dessas mudanças e seus efeitos sobre a vida das pessoas, de modo a incentivar o desenvolvimento de alternativas para melhoria da condição humana.

A justificativa apresentada por Fairclough (2003) quanto ao enfoque sobre a linguagem e o discurso na pesquisa crítica do novo capitalismo é o fato de essas mudanças estarem transformando muitos aspectos da vida social, e então

estão necessariamente transformando a linguagem como um elemento da vida social, que é dialeticamente interconectado com os outros.

Entre os aspectos que estão sendo transformados por todas essas mudanças está a formação das identidades. Discutirei, na próxima seção, como o fenômeno da “globalização” (neoliberalismo) atual pode representar mudança nos processos identitários, nas sociedades atuais, principalmente quando enfocamos os que vivem abaixo da ‘linha de pobreza’.

2.2.1. Processos Identitários versus Fenômeno da “Globalização”

Com base em Silva (2000, p.96), para quem a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo, cabe o seguinte questionamento à construção da identidade de crianças e adolescentes: o fenômeno da globalização corrobora na construção do conceito de família entre crianças e adolescentes quando estes estão à margem da sociedade?

De acordo com Laura Pardo (2005), um dos aspectos que vem reestruturando os processos identitários de grupos que formam uma comunidade é o fenômeno da “globalização” (neoliberalismo) atual. Seus estudos, realizados na Argentina e no Chile, mostram que a família é o eixo central na formação da identidade das pessoas. A quebra no interior da estrutura familiar aparece como a causa mais freqüente da situação de marginalidade de um de seus integrantes.

Cabe aqui registrar que um dos objetivos deste trabalho é analisar como o fenômeno da “globalização” influencia na estrutura/ formação das famílias que vivem à margem da sociedade e a sua conseqüente ascendência sobre a identidade de seus membros.

Ainda, de acordo com Pardo, a quebra no interior da família aparece como a causa mais freqüente da situação de marginalidade de um de seus integrantes. Ao perder seu emprego, o homem, chefe de família, sofre uma queda na sua auto-estima, o que pode provocar um abalo no casamento, produzindo uma quebra no eixo familiar. Nesse sentido, Pardo sugere que a perda da família de origem aparece como a causa da ruptura ou crise do processo identitário.

Por outro lado, Fairclough (2003, p.4), citando Bourdieu (1998), explica que o neoliberalismo significa um projeto político elaborado para facilitar a reestruturação e a reescala das relações sociais conforme as demandas de um capitalismo global desenfreado.

Ao discutir aspectos da “globalização” e suas conseqüências sobre as identidades culturais, Hall (2005, p. 69) examina *três* possíveis conseqüências:

- As identidades nacionais estão se *desintegrando*, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”.
- As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo *reforçadas* pela resistência à globalização.
- As identidades nacionais estão em declínio, mas *novas* identidades – híbridas – estão tomando seu lugar.

Para Hall (2005), o tempo e o espaço constituem-se como “coordenadas básicas de todos os sistemas de *representação*” (p. 70) e são, por isso, fortes

argumentos em sua teoria quanto ao impacto da globalização sobre as identidades.

Nas palavras de Hall (2005, p.75):

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”.

É nesse sentido que, hoje, as identidades entram, cada vez mais, em conflito e estão em constante transformação.

Magalhães (2006, p.72) salienta que “nas atuais relações interculturais, que fazem parte da ‘dialética do local e do global’, não é apropriado conceber as identidades como posições essencialistas e arraigadas”⁴. Ao analisar os relatos dos adolescentes da pesquisa, observa-se uma mudança no conceito de “família natural” em relação ao conceito de “família de rua” (Pardo, 2005). Nossa posição é que as identidades de crianças e adolescentes nas ruas, ao construírem aspectos discursivos sobre família, são “multiplamente construídas” e estão em “processo de mudança e transformação”. Elas têm muito mais a ver com as questões formuladas por Silva (2000, p.108)⁵, tais como: “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma

⁴ Magalhães (2006, p.72) cita Giddens (1991, p.22) e, ao trabalhar com as identidades de gênero propõe que essas identidades são heterogêneas e não homogêneas.

⁵ Silva, T.T.(2000, p.108) aceita a concepção de que “as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas”.

como nós podemos representar a nós próprios”. Às questões propostas por Silva, pode-se acrescentar, ainda (p.109):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Sendo assim, analisar o discurso de forma crítica implica compreendê-lo dentro do contexto em que é produzido e da relação com o “Outro”, por meio da diferença. Discutiremos identidade e diferença na próxima seção.

2.2.2. Identidade e diferença

Uma das questões que vêm sendo discutidas atualmente dentro da teoria social é a relação entre identidade e diferença. No mundo pós-moderno em que vivemos, as antigas entidades que sempre foram “fontes de ancoragem da identidade” – tais como, a família, a Igreja, o trabalho – estão em crise. É nesse cenário de grandes transformações que as identidades encontram-se em construção.

Em seu ensaio sobre “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”, Kathryn Woodward (2000) afirma que, devido à interação entre fatores econômicos e culturais, envolvidos pela globalização, ocorrem-se cada vez mais mudanças no comportamento das pessoas em relação ao consumo e, conseqüentemente, nos padrões de produção, ocasionando, assim, a produção de identidades novas e globalizadas.

Woodward (2000, p.14-15) elenca os principais aspectos da identidade e da diferença que precisamos esclarecer na discussão sobre a construção da identidade, dentre os quais podemos destacar: a) a identidade pode estar vinculada a condições sociais e materiais; b) as identidades não são unificadas, podendo haver contradições no seu interior que devem ser negociadas; c) ao analisarmos identidades, precisamos explicar por que as pessoas assumem suas posições de identidade e se identificam com elas. Ainda, nas palavras da autora (2000, p.39):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. (grifos da autora).

Nesse sentido, podemos observar, nas palavras da autora, que há uma grande relação entre identidade e diferença e que ambas são representadas por meio de sistemas simbólicos, já que a representação implica na inclusão de práticas de significação e de sistemas pelos quais são produzidos os significados, posicionando-nos como sujeitos. Silva (2000, p.76) explica que, “além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística”. Isso significa que a identidade e a diferença são fabricadas “no contexto de relações culturais e sociais” e são, portanto, também, relações sociais.

De acordo com Silva (2000, p.82), “a afirmação da identidade e da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir”. Significa dizer, segundo o autor, “o que somos” e “o que não somos”.

As narrativas dos adolescentes evidenciam como suas identidades estão sendo construídas. Observar seus discursos sobre família, dentro de suas narrativas, permite-nos tecer considerações a respeito do que está incluído ou excluído no conceito por eles formado, bem como, de suas identidades, através do que é incluído ou excluído sobre suas próprias histórias de vida. Para isso, tomaremos também como suporte para a análise, as funções da linguagem segundo a Lingüística Sistêmica Funcional, que serão discutidas a seguir.

2.3. Lingüística Sistêmica Funcional

De acordo com Halliday (1994), o contexto precede o texto. Sua teoria lingüística está voltada para o foco social, isto é, ela procura mostrar como as funções sociais determinam a linguagem e como ela se desenvolveu.

O papel do contexto, bem como os significados que o usuário atribua à sentença que produz, são alguns dos pontos de partida da gramática sistêmico-funcional, que se propõe a investigar a variedade de escolhas em termos dos significados que queremos expressar, assim como em termos das palavras que usamos para expressar esses significados (Thompson, 1996, p.6).⁶

⁶ In: VIAN Jr., Orlando. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a lingüística sistêmico funcional. (p.150)

O texto é a unidade de análise da lingüística sistêmica funcional e, o contexto onde é produzido, bem como as condições para a sua produção e a maneira como os participantes o organizam para se comunicarem é a rede de significados que permeia a lingüística sistêmico-funcional. Halliday classifica as maneiras de utilização da língua em três categorias, tendo em vista que (1) usamos a língua para falar de nossa experiência de mundo, inclusive para expressarmos percepções; (2) a língua é também usada para interagirmos com outras pessoas; (3) além de, ao usarmos a língua, organizarmos o que dizemos. Logo, cada uma dessas categorias é usada como base para explorarmos como os significados são criados e compreendidos.

Essas categorias podem ser referidas como metafunções que, de acordo com a perspectiva multifuncional adotada pela lingüística sistêmico-funcional são colocadas em prática simultaneamente toda vez que nos comunicamos. Essas funções desempenhadas simultaneamente são: a *função ideacional* na representação de experiências e do mundo; a *função interpessoal* que se constitui na interação social entre os participantes no discurso; e a *função textual*, que une partes de um texto num todo de maneira coerente, constituindo e ligando esse texto a contextos situacionais.

Podemos verificar que essas funções são expressas através das três variáveis de registro:

- a) a variável campo, que é expressa através da função ideacional;
- b) a variável relações, que é expressa pela função interpessoal;
- c) a variável modo, que é expressa pela função textual.

De acordo com Eggins (1994, p.9), a teoria de registro tem como função descrever o impacto das dimensões do contexto imediato da situação de um evento no modo como a linguagem é usada. Como assinala Vian Jr. (2001), as variáveis servem para interpretar o contexto social de um texto e a maneira pela qual os significados são tocados. Para ele, o texto será materializado por meio da gramática, mas é perpassado por características da situação e da cultura nas quais é produzido.

O ponto de partida dos estudos sistêmico-funcionais são os conceitos de “contexto de situação” e de “registro” contidos em Halliday (1978).

Na primeira parte da obra *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (Halliday & Hasan, 1989), Halliday trata de registro e, a partir das variáveis de registro propostas (campo, relações e modo), que se referem aos aspectos sociais presentes no momento do uso da linguagem, Hasan introduz, na segunda parte do livro, o conceito relacionado aos três elementos anteriormente propostos que resultam na configuração contextual (CC), que seria um conjunto específico de valores que realizam o campo, as relações e o modo do discurso, sendo utilizado pelos usuários da língua para fazer previsões sobre a estrutura textual (Hasan, 1989:56), que pressupõe os seguintes elementos: (1) quais elementos devem ocorrer; (2) quais elementos podem ocorrer; (3) onde eles devem ocorrer; (4) onde eles podem ocorrer e (5) com que frequência eles podem ocorrer.

Na proposta de Hasan, portanto, a estrutura textual é a realização das escolhas feitas entre as opções que constituem o campo, o modo e as relações do discurso.

Trataremos a seguir, de cada uma das macrofunções sugeridas por Halliday, especificamente: função ideacional, função interpessoal e função textual. Contudo, devemos lembrar que o autor enfatiza que as três funções atuam simultaneamente dentro dos textos.

2.3.1. Função ideacional

A *função ideacional* consiste na expressão do conteúdo, da experiência do falante em relação ao mundo real (incluindo as noções de tempo e espaço) e ao mundo interior de sua própria consciência (Silva, 2003, p. 60). De acordo com Halliday (1994), esta função é o componente principal do significado no sistema lingüístico, uma vez que envolve todo o sistema de transitividade na língua. A transitividade constitui-se na construção do mundo da experiência em conjuntos de tipos de processos.

A sentença como processo envolve três componentes:

- o próprio processo – tipicamente realizado pelo verbo da oração;
- os participantes do processo – realizados por substantivos e grupos nominais;
- as circunstâncias associadas ao processo – realizadas por advérbios.

Ao analisarmos os aspectos da transitividade dentro dos textos, podemos verificar uma aproximação entre gramática e discurso, “uma vez que a

sintaxe possibilita o acesso ao momento discursivo por meio da análise que se pode fazer da organização da língua em uso” (Silva, 2006).

Quando analisamos a função ideacional, segundo Eggins (2004), estamos analisando a gramática da oração como representação.

O significado ideacional da linguagem envolve dois componentes: o *significado experiencial*, que é expresso através do sistema de Transitividade ou tipos de processo e o *significado lógico* entre as orações, em complexos de orações.

Neste trabalho, enfoco o significado experiencial, através da análise do sistema de transitividade nos discursos dos adolescentes.

A análise do significado experiencial, através do levantamento dos tipos de processos, implica verificar as escolhas de processos pelos falantes e suas associações a participantes envolvidos. De acordo com Eggins (2004, p. 206), a análise do significado experiencial é realizada simultaneamente com a do significado interpessoal, uma vez que a descrição do sistema de transitividade complementa a descrição do **modo oracional**, ou seja, a estrutura da oração pode ser relacionada à dimensão contextual da **relação** (tenor). As escolhas da transitividade são relacionadas à dimensão do **campo**. Através da análise da escolha dos tipos de processos e participantes envolvidos, podemos observar como os interactantes codificam suas realidades experienciais, ou seja, as palavras de ação, relações, participantes e circunstâncias que dão sustento às suas falas.

Enfatizam Halliday e Matthiessen (2004) que as orações se classificam de acordo com os diferentes tipos de processos: material, relacional, mental, verbal, comportamental e existencial.

As orações que envolvem processos materiais explicitam fatos e ações, geralmente concretos, ou seja, mudanças que acontecem no mundo material, e que podem ser percebidos, como movimentos no espaço ou mudanças nos estados físicos das coisas. No entanto, processos materiais também podem construir mudanças em que ocorrem fenômenos abstratos, uma vez que um processo material concreto pode também expressar uma mudança em um fenômeno abstrato, como nos exemplos a seguir em que ocorrem os verbos *destruir* e *dissolver*: *O vento destruiu o telhado* (concreto); *Seus argumentos destruíram sua teoria* (abstrato); *A água dissolveu o açúcar* (concreto); *O presidente dissolveu a assembléia* (abstrato)⁷.

Os processos relacionais, segundo Halliday e Matthiessen (2004), implicam uma relação de atribuição ou identificação entre duas partes ou entidades diferentes. Os autores distinguem três tipos principais:

1. intensivo: X é A
2. circunstancial: X está em A
3. possessivo: X tem A

Quando a relação é de atribuição, A é um atributo de X; na relação de identificação, A é a identidade de X.

Nas orações em que ocorrem processos mentais, expressamos o que pensamos ou o que sentimos a partir de nossa experiência cognitiva sobre o

⁷ Os exemplos foram colhidos em Ghio & Fernández (2005, p.89).

mundo. Este tipo de processo forma orações em que são expressos sentimentos, desejos e sensações.

As orações de processos verbais são formadas por verbos do tipo *dicendi* como: falar, declarar, perguntar, responder, contar, relatar. Eggins (2004, p. 235) observa que os processos verbais são processos de ‘ações verbais’ que envolvem o verbo ‘dizer’ e seus sinônimos, incluindo trocas simbólicas de significado, como em: “minha receita diz vinho tinto”. Ainda, de acordo com a autora, os processos verbais envolvem três participantes: *dizente*, *receptor* e *verbiagem*. Dizente é o participante responsável pelo processo verbal, receptor é aquele para quem o dizente se dirige e a verbiagem corresponde ao que é dito.

Os processos comportamentais são aqueles referentes aos comportamentos fisiológicos e psicológicos tipicamente humanos, tais como respirar, tossir, sorrir, dormir, sonhar etc. Estão semanticamente posicionados na fronteira entre os processos materiais e os mentais, uma vez que possui características de ambos.

O último tipo de processo citado pelos referidos autores é o existencial. Como bem observa Eggins (2004), nos processos existenciais as coisas são citadas simplesmente por existirem. As orações existenciais representam que alguma coisa existe ou acontece. Seu único participante é denominado ‘existente’, e normalmente é representado pelo verbo *haver*, com sentido existencial, e pelo próprio *existir*, no português. Este é o processo de menor ocorrência nas orações, conforme ressaltam Halliday e Matthiessen (2004, p.257), “da ordem de 3 a 5 por cento de todas as orações são existenciais”.

2.3.2. Função Interpessoal

A *função interpessoal* está relacionada com os papéis sociais, isto é, com a interação entre a expressão dos papéis sociais e o mundo exterior, o desenvolvimento da personalidade do falante e a expectativa do interlocutor (Silva, 2003, p.61). Esta função concerne ao modo/ modalidade, ou seja, à sentença como ato de fala.

Mediante a função interpessoal, é que se delimitam os grupos sociais e se identifica o indivíduo, uma vez que, ao permitir a interação com os outros, a linguagem também serve para expressar e desenvolver a personalidade do indivíduo (Halliday, 1975, p.148).

De acordo com Fairclough (2003), a função interpessoal é a que mais se relaciona ao significado acional e a grande parte do que está incluído no significado identificacional. Esses dois significados serão tratados com mais detalhes na seção 2.4.

2.3.4. Função Textual

A *função textual* relaciona-se à construção e à organização do texto. Esta função envolve tema e informação, ou seja, a sentença como mensagem, permitindo ao ouvinte/ leitor distinguir um texto de um conjunto de orações

agrupadas ao léu, porque compreende coesão e ligações com contextos situacionais (Silva, 2003, p.61).

Segundo Halliday (1975), um dos aspectos mais importantes da função textual é o estabelecimento de relações de coesão entre as orações de um determinado texto, mas o autor lembra, também, que esta função serve de base para a descrição de alguns tipos de “variação lingüística”, tais como a escolha pelo uso de uma oração ativa ou passiva para expressar certo significado.

Ao analisarmos um texto visando ao fator funcional da função textual, devemos levar em conta seus aspectos semânticos, gramaticais e estruturais, uma vez que, “a gramática é o mecanismo lingüístico que opera ligações entre as seleções significativas derivadas das funções lingüísticas, realizando-as em estrutura unificada” (Resende & Ramalho, 2006, p.58).

Cabe, aqui, adiantar que a função textual é incorporada à ação por Fairclough (2003), é ela que nos permite analisar, portanto, aspectos do significado acional em textos. Uma observação a mais se faz necessária: as abordagens funcionais da linguagem procuram enfatizar o caráter multifuncional dos textos. É nesse sentido que Halliday (1994) registra que os textos têm simultaneamente as funções ideacional, interpessoal e textual.

2.4. Ação, Representação e Identificação

Em *Analysing discourse: textual analysis for social research*, Fairclough (2003 p. 26) sugere que o discurso figura de três principais maneiras na prática

social: como gênero, através dos modos de agir; como discursos, através dos modos de representar; e como estilos, através dos modos de ser. Em suas palavras:

Uma das maneiras de agir e interagir é por meio da fala ou da escrita, assim o discurso figura primeiramente 'como parte da ação' (...) Em segundo lugar, o discurso figura nas representações que sempre são partes de práticas sociais – representações do mundo material, de outras práticas sociais, representações próprias reflexivas da prática em questão. (...) Em terceiro lugar e finalmente, discurso figura conjuntamente com expressões corporais ao constituir modos particulares de ser, identidades sociais ou pessoais.

Deve-se observar que, além de representação, o discurso constitui uma maneira de significar o mundo.

Fairclough (2003) também vê os textos como multifuncionais, porém, de maneira diferente. Prefere falar sobre três principais tipos de significações: ação, representação e identificação, dos quais trataremos a seguir: a *representação* corresponde à função 'ideacional' de Halliday e trata da experiência, um modo de refletir a 'realidade' na língua. A *ação* aproxima-se da função 'interpessoal', apesar de sua ênfase maior ser no texto como modo de (inter) agir em eventos sociais, e também possa ser visto como representando relações sociais. A maior parte do que Fairclough inclui como *identificação* está na função 'interpessoal' de Halliday, embora este último não a diferencie separadamente. Fairclough não distingue uma função 'textual' também separadamente, prefere incorporá-la como *ação*, como já mencionado anteriormente.

Para Fairclough (2003), focalizar a análise de textos, na interação de *ação*, *representação* e *identificação*, traz uma perspectiva social para o âmbito do

texto, para o seu mais afinado detalhe. Sempre de acordo com Fairclough, há uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos. Gêneros, discursos e estilos são tidos como elementos de ordens de discurso no nível da prática social, uma vez que são meios relativamente estáveis e duráveis de agir, representar e identificar.

Ao analisarmos textos específicos como parte de eventos específicos, estamos olhando esses textos em termos dos três aspectos do significado – ação, representação e identificação – e como são realizados nos diferentes traços de textos, ou seja, vocabulário, gramática, etc, bem como estabelecendo a ligação entre o evento social concreto e a prática social mais abstrata, ao indagarmos sobre que gêneros, discursos e estilos se articulam no texto. Assim, podemos observar que a operacionalização desses conceitos mantém as macrofunções hallidianas.

A seguir, delinearemos os aspectos de cada um dos significados propostos por Fairclough (2003) no lugar das funções da linguagem: *acional*, *representacional* e *identificacional*. Porém, cabe ressaltar, aqui, que o autor enfatiza que esses significados são dialeticamente relacionados, isto é, atuam simultaneamente no discurso.

2.4.1. Significado Acional

A ação está relacionada com a relação com os outros e com a 'ação sobre os outros' e, ainda, com o poder exercido sobre os outros. Segundo

Fairclough, as formas de ações e interações em eventos sociais são definidas por práticas sociais e modos pelos quais esses eventos organizam-se em redes de comunicação.

Já vimos que o discurso figura, primeiramente, 'como parte da ação', pois uma das formas de agir e interagir é por meio da fala ou da escrita. Para agir e interagir discursivamente, podemos estabelecer diferentes maneiras ou diferentes gêneros - entre eles, a entrevista narrativa, o discurso legal (leis, decretos), como o Estatuto da Criança e do Adolescente e outros documentos oficiais. Gêneros são "especificamente aspectos discursivos das maneiras de agir e interagir por meio dos eventos sociais" (Fairclough, 2003, p. 65). Quando analisamos um texto ou interagimos em termos de gênero, estamos questionando como a forma interioriza e contribui para ações sociais e interações em eventos sociais concretos.

Fairclough define gêneros em diferentes níveis de abstração. Adota o termo *pré-gêneros*, conceito sugerido por Swales (1990), para as categorias abstratas, que transcendem redes particulares de comunicação e que estão especificamente situados em termos de práticas sociais. Segundo o autor, narrativa, argumentação, descrição e conversação são pré-gêneros, uma vez que "são 'potenciais' abstratos que podem ser alçados na composição de diversos tipos de texto" (Resende & Ramalho, 2006, p.63). Outra categoria adotada pelo lingüista britânico é de *gêneros situados*, categorias concretas, usadas para definir gêneros específicos de uma rede de prática particular. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p.56), um gênero situado corresponde a "um tipo de linguagem usado na performance de uma prática social particular". Esse tipo de gênero pode

envolver vários pré-gêneros, sendo um, principal, e diversos subgêneros articulados.

A narrativa, como já foi mencionado, situa-se na categoria pré-gênero e será vista, no âmbito deste trabalho, como uma das formas de evidenciar a realidade e as identidades dos adolescentes, através de seus discursos, possibilitando a verificação dos sentidos atribuídos ao mundo e às pessoas que fazem parte de suas histórias de vida, principalmente aos membros de suas famílias.

2.4.2. Significado Representacional

O significado representacional está relacionado aos modos de representar aspectos do mundo, através dos discursos. Aspectos particulares do mundo – o mundo “mental” dos pensamentos, sentimentos e crenças, os processos, relações e estruturas do mundo “material” e o mundo “social” – são representados diferentemente. De acordo com Fairclough (2003, p.124), diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, que estão associadas às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo e que, portanto, dependem de suas posições no mundo, de suas identidades sociais e pessoais e das relações sociais com outras pessoas.

Em qualquer texto, é possível que encontremos diferentes representações de aspectos do mundo, uma vez que os textos se diferenciam no discurso em aspectos particulares do mundo, e articulam diferentes discursos ao

mesmo tempo (discursos híbridos e mesclados) através de várias formas (Fairclough, 2003, p.133). Essas diferenças podem ser caracterizadas através de traços de vocabulário e relações semânticas, suposições e também através de traços gramaticais.

Quando analisamos os discursos em perspectiva representacional, podemos observar como eles são apresentados gramaticalmente e lexicalmente. Nesse sentido, percebemos que os períodos (orações) têm três elementos principais: processos, participantes e circunstâncias, conforme sugerido por Halliday (1994) ao tratar da função ideacional.

2.4.3. Significado Identificacional

O significado identificacional, segundo Fairclough (2003), está ligado ao aspecto discursivo das formas de ser, ou seja, das identidades e, portanto, relaciona-se ao conceito de 'estilo'. Nesse sentido, o autor enfatiza que estilos estão ligados à identificação, às maneiras como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras, constituindo, no discurso, um processo dialético. Uma consequência dessa visão dialética, sempre segundo Fairclough, é que os sentidos de identificação (significado identificacional), assim como os sentidos de ação (significado acional), nos textos, podem ser vistos como sentidos representacionais (significado representacional) pressupostos, ou seja, as suposições nas quais as pessoas identificam-se segundo o que elas fazem.

Ao tratar de identidade social e identidade pessoal, Fairclough lembra que a identificação é um processo complexo, em virtude da necessidade de a 'diferença' precisar ser tratada entre os aspectos pessoais e sociais da identidade. Essa ponderação nos leva a refletir sobre o conceito de *agência*, pelo qual entendemos que as pessoas são agentes sociais capazes de fazer, criar e mudar coisas. Uma pré-condição, considerada por Fairclough, para a realização dos processos sociais de identificação no discurso e em textos, é a consciência que cada um tem de si mesmo. De acordo com o autor, "as pessoas são posicionadas involuntariamente como Agentes Primários por causa do que são ao nascer, sobre o que inicialmente não têm escolha" (Fairclough, 2003, p.160). Contudo, muitas pessoas têm capacidade para transformarem suas posições, dependendo de sua reflexividade e de sua capacidade em tornarem-se "agentes corporativos", ou seja, pessoas capazes de agirem coletivamente e de formarem mudança social. Sendo assim, ao desempenhar papéis de modo diferenciado, assumindo papéis sociais personificados, investidos de sua própria personalidade, as pessoas estão atingindo identidade social.

Agentes sociais, ao tecerem seus textos, têm grande amplitude de liberdade na escolha dos elementos que devem configurar neles e nas relações entre esses elementos dentro do texto. Segundo Fairclough (2003, p. 162), "a identificação em textos é tanto uma questão de individualidade e coletividade, um 'Eu' e um 'Nós', ou melhor, um potencialmente múltiplo 'Eu' (plural) e/ou 'Nós'".

A análise de estilos em textos envolve a observação de uma série de aspectos lingüísticos, tais como: aspectos fonológicos, vocabulário, metáfora, uso de pronomes, etc. De acordo com Fairclough (2003), as categorias de modalidade

e avaliação são aspectos do significado textual que contribuem na análise da identificação. Das duas categorias mencionadas, a avaliação constitui uma constante nas narrativas que compõem o *corpus* desta dissertação. Outra categoria que se faz presente é o uso de pronomes que remetem ao significado identificacional nas narrativas analisadas.

A *avaliação* inclui declarações com juízo de valor, declarações com verbos de processos mentais afetivos (avaliações de apreço) e presunções valorativas. As *declarações com juízo de valor* referem-se a algo que é desejado ou não e aparecem sob a forma de processos relacionais, estando o elemento de juízo de valor no atributo (um adjetivo - como “bom” ou “ruim” - ou um sintagma nominal). Segundo Fairclough (2003, p.168), “tais declarações podem-se realizar através de outros tipos de processos, nos quais o elemento de juízo de valor é o verbo – ao invés de dizer ‘ele era um covarde’, diz-se ‘ele se acovardou’”. Podem também estar presentes em certos tipos de processos dependendo do uso do advérbio: “o autor escreveu o livro porcamente, o autor resumiu seus argumentos maravilhosamente – processo material e verbal, respectivamente” (Fairclough, 2003, p.168). Os elementos de juízo de valor, tais como, adjetivos, advérbios e verbos referentes a processos mentais afetivos, estão sujeitos à variação de baixa até alta intensidade, como, por exemplo, em gosto/ amo/ adoro.

As *declarações com verbos de processos mentais afetivos* ou ‘*avaliações de apreço*’ são, geralmente, avaliações de caráter pessoal e podem se apresentar como processos relacionais em que o atributo é afetivo, como no exemplo: “este livro é fascinante” ao invés de “este livro me fascina” (Fairclough, 2003, p. 173).

As *presunções valorativas* referem-se aos casos em que os marcadores de avaliação não aparecem claramente, os valores encontram-se numa esfera mais profunda do texto. Exigem, portanto, uma análise mais detalhada para se identificar o que está presumido.

Cabe aqui ressaltar que os significados propostos por Fairclough mantêm uma relação constante com as funções apontadas por Halliday. Do mesmo modo que essas duas propostas teóricas se encontram, a proposta a seguir pode também ser relacionada, uma vez que acena pontos de convergência no que concerne às representações sociais.

2.5. Teoria das Representações Sociais

Trata-se de uma proposta teórica que tem sua origem nos trabalhos de Moscovici (2003), um psicólogo francês para quem o senso comum e o conhecimento científico não se opõem. Como registra Almeida e outros (2006, p.135), “de fato, nessa teoria elege-se o senso comum como objeto de estudo primordial, sendo as RS caracterizadas como uma forma de conhecimento”.

Como forma de conhecimento, o senso comum, na concepção das referidas autoras, é assim caracterizado:

1. socialmente elaborado e partilhado; 2. tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das condutas e da comunicação; 3. participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe, etc.) ou cultural.

Quanto ao item 1, de início pode-se mencionar uma relação com a função interpessoal, bem como pode-se fazer uma associação *grosso modo* com os significados acional e representacional, sugeridos por Fairclough (2003). Já o item 2 pode ser relacionado com a função ideacional e com o significado representacional. Enquanto o item 3 coaduna-se não só com a função ideacional, mas também com o significado representacional.

Nesse sentido, entender as representações sociais como forma de conhecimento, que é socialmente construído e compartilhado, significa que precisamos levar em conta que essas representações:

“referem-se aos processos sociocognitivos que envolvem a pertença social dos indivíduos, suas histórias de vida, suas práticas sociais, bem como os modelos de conduta e pensamento que são socialmente transmitidos pela comunicação social e que participam da construção da realidade” (Almeida e outros, 2006, p.136).

Com base nas palavras destacadas, pode-se afirmar que, ao estudarmos o senso comum de forma científica, dentro da TRS, significa que estamos procurando compreender como uma determinada realidade é construída psicológica e socialmente.

Com respeito a essa proposta teórica, Charaudeau & Maingueneau (2006) enfatizam que a noção de representação social está voltada para a questão da relação existente entre a *significação*, a *realidade* e sua *imagem*. De acordo com os autores, podemos destacar a noção de representação social em **psicologia social**, a partir de sua função de interpretação da “realidade que nos envolve, de um lado, mantendo com ela relações de simbolização e de outro,

atribuindo-lhes significações” (Charaudeau & Maingueneau, 2006, p. 432). Em **pragmática**, essa noção é empregada de maneira diversa, tomando o termo ‘*esquemática*’ para definir uma representação discursiva da realidade, concebida ou imaginada pelo autor, em direção ao destinatário. Já em **análise de discurso**, destacam os autores, que a noção de representação social, inspirada nas proposições do filósofo e semiólogo Marin, liga-se à noção de *interdiscursividade* e de *dialogismo* de Bakhtin, e possui três funções sociais: de “representação coletiva”, uma vez que procura organizar esquemas de classificação, ações e julgamentos; de “exibição do ser social”, tornando-o visível através de rituais, signos simbólicos e estilizações de vida; de “presentificação”, através da encarnação coletiva de uma identidade coletiva em um só representante. Existem conseqüências, segundo os autores, que são acarretadas por essa última posição, às quais elencamos a seguir (Charaudeau & Maingueneau, 2006, p. 433):

(1) “já que as representações constroem uma organização do real por meio das próprias imagens mentais veiculadas por um discurso [...] elas estão incluídas no real, são, até mesmo dadas pelo próprio real” (Charaudeau, 1977). Assim, as representações se configuram em discursos sociais que testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo, outros, sobre um saber de crenças que encerram sistemas de valores dos quais os indivíduos se dotam para julgar essa realidade. (2) Esses discursos sociais se configuram ora de maneira explícita, “objetivando-se” (Bourdieu, 1979) em signos emblemáticos (...), ora de maneira implícita, por alusão (...). (3) Esses discursos de conhecimento e de crença desempenham um papel identitário, isto é, constituem a mediação social que permite aos membros de um grupo construírem uma *consciência de si* e que parte de uma *identidade coletiva*.

Cabe, aqui, ressaltar que as palavras de Charaudeau & Maingueneau, sobre representações sociais, nos remetem à Teoria Social do Discurso proposta por Fairclough (1992, 2003), conforme explicitado anteriormente, na seção 2.1.1., quando tratamos dos efeitos construtivos do discurso.

Para finalizar, é importante salientar que Charaudeau & Maingueneau (2006, p. 432) lembram que “a questão das representações sociais é atual nas ciências humanas e sociais, pois ela remete às questões bastante complexas da distinção entre *sistemas de pensamentos, sistemas de valores, doutrinas e ideologias*, sua definição e sua estruturação”.

Pensar sobre o conceito de família em nossa sociedade atual nos leva a refletir sobre as relações sociais que “constroem e estruturam o pensamento social, que o mantêm ou o transformam” (Almeida, 2006, p.9).

Algumas considerações

Buscou-se, neste capítulo, delinear a perspectiva teórica que balizou o presente estudo, ou seja, a Análise de Discurso Crítica apoiada na abordagem da Lingüística Sistêmica Funcional. Apresentei a Teoria Social do Discurso, proposta por Fairclough (1992), fazendo um paralelo entre discurso como prática social, discurso e ideologia e discurso e luta hegemônica. Tornou-se relevante, a meu ver, destacar a relação entre Análise de Discurso Crítica e Pesquisa Social Crítica,

uma vez que, nesta dissertação, questiona-se o problema da pobreza e da exclusão social no discurso de adolescentes em situação de rua. As funções da linguagem discutidas por Halliday (1994), bem como o sistema de transitividade proposto por Halliday e Mathiessen (2004) foram explicitados por constituírem, no âmbito da presente dissertação, apoio analítico para os significados acional, representacional e identificacional dentro dos textos investigados. Por fim, a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003) foi apresentada por configurar um dos aspectos da Ciência Social que se coaduna com a Teoria Social do Discurso e a proposta de trabalho aqui apresentada.

CAPÍTULO 3

Percurso Metodológico

Neste capítulo, apresento os métodos utilizados na coleta e na análise dos dados. Descrevo, de início, na seção 3.1, a natureza da pesquisa (qualitativa: descritiva e interpretativa). Em seguida, na seção 3.2, discorro sobre a pesquisa etnográfica enquanto método complementar para a obtenção dos dados. As propostas metodológicas da Análise de Discurso Crítica são apresentadas na seção 3.3, uma vez que se trata de uma pesquisa social crítica. Na seção 3.4, delinheiro alguns aspectos da triangulação, como o uso de diferentes métodos de coleta de dados, o que permite imprimir um caráter de cientificidade à pesquisa. A seção 3.5, onde apresento “a construção do *corpus* e o contexto dos dados da pesquisa”, está dividida em quatro subseções: “a observação participante”, “as entrevistas informais/ narrativas”, “a pesquisa documental”, “a Escola de Meninos e Meninas do Parque e o CAJE”. Na seção 3.6, evidencio o perfil dos informantes da pesquisa através da sistematização dos dados colhidos. Por fim, na seção 3.7, apresento “os atores e seus relatos” por meio da narrativização das entrevistas colhidas.

3.1. A Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa (descritiva e interpretativa) lida com interpretações das realidades sociais, motivo pelo qual, baseia-se este trabalho neste método de pesquisa. Nas palavras de Bauer et al (2002, p. 24):

A mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção. É necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria.

Nesse sentido, observamos a importância do método, uma vez que exerce um efeito na produção de conhecimento que se reflete na teoria, a qual objetiva validar o conhecimento e a compreensão por meio da representação da natureza, bem como da qualidade das experiências pessoais.

O contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, mediante um trabalho intensivo de campo, constitui uma das características básicas da pesquisa qualitativa. Para esta dissertação, a pesquisa de campo foi feita na “Escola de Meninos e Meninas do Parque”, situada no centro da capital, ambiente em que crianças e adolescentes de rua, em sua maioria, passam grande parte do seu dia.

Segundo Silva (1991, p.48), “outra característica de um enfoque qualitativo diz respeito aos dados coletados, que consistem, via de regra, em material rico em descrição de sujeitos, situações e depoimentos reais”. A coleta de dados junto a adolescentes que vivem em situação de rua permitiu obter narrativas de maneira espontânea, o que levou à obtenção de material rico para a análise. Trata-se de depoimentos reais que configuram as condições em que vivem os atores dessa classe social, adolescentes provenientes de famílias pobres.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa podemos destacar, segundo Ludke e André (1986 p.12), in Silva (1991, p.49), o seguinte:

O pesquisador precisa levar em conta todos os dados da realidade, procurando captar, no seu contato direto com a situação estudada, a ‘perspectiva dos participantes’, ou seja, o significado que os pesquisados atribuem ao fenômeno investigado.

Sendo assim, os participantes devem ser encorajados a falar de si mesmos, suas considerações pessoais devem ser valorizadas, e, sobretudo, as questões emergentes dentro das considerações devem ser levadas em conta. Os participantes devem ser vistos como colaboradores na construção de conhecimento. O conhecimento é aceito como construído, como uma versão da realidade, uma representação, muito mais que uma reprodução.

Outra característica relevante da pesquisa qualitativa no âmbito desta dissertação é a “reaplicação”, que tem a ver com a reinterpretação de descobertas a partir de diferentes pontos de partida ou exploração das mesmas questões em diferentes contextos, uma vez que se faz também a análise do discurso sobre

família de relatos parciais de adolescentes atendidos no Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), colhidos por Adriana Lopes de Carvalho e transcritos na sua Dissertação de Mestrado, “Narrativas das Adolescentes em Conflito com a Lei” (2003).

O presente trabalho de pesquisa procura, sobretudo, identificar e discutir o significado de “família” no contexto de vida dos adolescentes que vivem em situação de rua no Distrito Federal. Para tanto, além da pesquisa qualitativa, recorro à etnografia como método complementar, no decorrer da geração de dados. É para uma breve caracterização sobre a Pesquisa Etnográfica que se destina a próxima seção.

3.2. A Pesquisa Etnográfica

Como bem observa Resende (2005), de acordo com Chouliaraki & Fairclough (1999) e Fairclough (2003), a etnografia pode ser considerada um método complementar à Análise de Discurso Crítica. Comenta Resende que para Fairclough, o envolvimento de textos na construção de significado e o efeito causal de textos são questões que a análise textual não resolve sozinha, razão pela qual a análise do modo como os textos figuram na vida social implica a necessidade de complementação da etnografia.

Chouliaraki & Fairclough (1999, p.61) pontuam, ainda, que:

Às vezes pode ser muito difícil ‘reconstruir’ a prática em que um discurso se localiza e ter uma noção de como o discurso figura na prática. É por isso que a pesquisa analítica do discurso deve ser vista como apenas um aspecto da

pesquisa em práticas sociais e deve trabalhar junto com outros métodos, particularmente a etnografia.

Um dos objetivos do presente trabalho é fazer uma análise das circunstâncias sociais que envolvem o discurso do conceito de família entre crianças e adolescentes nas ruas. Por isso a importância de uma aproximação à pesquisa etnográfica. Não obstante, deve-se ressaltar que, no contexto desta dissertação, os procedimentos etnográficos são apenas complementares.

3.3. Análise de Discurso Crítica

A análise dos dados colhidos segue as propostas metodológicas da Análise de Discurso Crítica (ADC). Trata-se de uma proposta teórico-metodológica que se insere num campo de estudo, no qual pesquisadores investigam o envolvimento da linguagem na vida social, cujo sistema aberto é formado por práticas. Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam um arcabouço de análise em ADC, que dá uma visão geral dos estágios que devem ser seguidos pelo analista e que pode ser simplificado, dependendo dos objetivos da análise. De acordo com os autores, o primeiro passo é a percepção de algum “problema” relacionado ao discurso em alguma parte da vida social. O problema pode envolver as funções ideacional, interpessoal e/ou textual, no discurso, e pode estar nas atividades da

prática social, na prática social em si ou na construção reflexiva da prática social (p.60). Para esta dissertação, o primeiro passo foi pesquisar o conceito de “família” relacionado ao discurso dos adolescentes em situação de rua no Distrito Federal, isto é, buscou-se identificar o significado dessa estrutura social em suas vidas.

O segundo passo, proposto por Chouliaraki e Fairclough, é o levantamento dos “obstáculos para que o problema seja superado”. Para esse estágio, os autores propõem três tipos de análise: análise da conjuntura, análise da prática particular da qual o discurso em foco é um momento e análise do discurso. A análise da conjuntura é a especificação da configuração de práticas na qual o discurso em foco está localizado. Uma conjuntura, de acordo com os autores, representa um caminho particular na rede de práticas sociais que constitui a estrutura social. Um aspecto para a análise de conjunturas imediatas é localizar o discurso em foco no tempo real, de modo que o relacione a suas circunstâncias e processos de produção e de consumo (prática discursiva), o que leva à questão de como o discurso é interpretado (e a diversidade de interpretações) na análise (p.61).

A proposta apresentada nesta dissertação é uma interpretação do discurso de adolescentes sobre “família”, os quais vivem à margem da sociedade, em situação de rua, mas que podem contar com ambientes cotidianos institucionalizados, ou seja, a escola (E.M.M.P.), onde procurei colher relatos espontâneos entre adolescentes com respeito à vida familiar de cada um. A “análise da prática particular da qual o discurso em foco é um momento” tem como foco principal a dialética entre o discurso e outros momentos. O que está em foco,

nesta etapa, é tanto o discurso como parte da atividade, quanto o discurso na construção reflexiva da prática, ou ambos. Quatro momentos centrais da prática podem ser identificados: atividade material, especificamente não-semiótica ou em que a semiose tem um aspecto material, como vozes e marcas no papel; relações sociais e processos, que podem envolver relações sociais, poder, instituições; fenômenos mentais, como crenças, valores e desejos e discurso (p.61). O objetivo geral deste estágio é ter uma noção tão clara quanto possível de como o discurso trabalha em relação com ‘outras coisas’, em termos de internalização. É nesse sentido, que Chouliaraki e Fairclough sugerem a combinação ADC/Etnografia, uma vez que a etnografia requer a presença sistemática do pesquisador no contexto da prática em estudo e pode estabelecer, precisamente, o tipo de conhecimento que a ADC extrapola a partir do texto, isto é, o conhecimento sobre os diferentes momentos de uma prática social (p.62). A “análise do discurso”, no âmbito da proposta de Chouliaraki e Fairclough, é simultaneamente orientada para a estrutura, para a interação e para o recurso social (ordem do discurso) que possibilita e constrange a interação, bem como para a maneira como esse recurso é trabalhado, isto é, para o interdiscurso e sua realização na linguagem e em outras semioses (p.63).

O terceiro passo do arcabouço proposto por Chouliaraki e Fairclough é a “função do problema na prática”, cujo objetivo é perceber como o aspecto problemático do discurso em foco tem uma função particular na prática. Já as “possíveis maneiras de superar os obstáculos” constituem o quarto passo, tendo por objetivo discernir possíveis recursos para mudança. Nesse estágio, os dados devem representar a gama de variação na prática em foco, o qual deve estar

voltado para a diversidade de conjunturas. A última etapa da proposta é a “reflexão sobre a análise”. Chouliaraki e Fairclough lembram que a pesquisa social crítica deve ser reflexiva, sendo assim, uma parte de qualquer análise deve ser a reflexão da posição de que é feita.

3.4. Triangulação

Podemos definir a triangulação como sendo essencialmente o uso de diferentes métodos de coleta de dados. Essa coleta pode ocorrer de maneira quase infinita, pois permite a combinação de métodos, pesquisadores, perspectivas temporais e espaciais, o que facilita, enriquece e imprime mais validade às interpretações analíticas.

Segundo Cohen e Manion (1983, p.233), o método da triangulação pode ser definido como o uso de dois ou mais métodos de coleta/ geração de dados no estudo de qualquer aspecto do comportamento humano. Portanto, a análise que se propõe neste trabalho será feita buscando os métodos da Pesquisa Qualitativa, da Etnografia Crítica e da Análise de Discurso Crítica. Além dessa triangulação teórica, cabe destacar que se executa uma triangulação de passos metodológicos na obtenção dos dados: a) observação participante, com registro em diário de campo; b) entrevistas com os participantes da pesquisa; e c) pesquisa documental.

Enquanto para alguns estudiosos a triangulação constitui um princípio metodológico para a validação de um trabalho científico, Silverman (2006) enfoca a questão da validade na condição de busca da essência de um fenômeno, o que implicaria realidades e concepções únicas, razão pela qual o referido autor sugere que a triangulação deve ser vista como uma estratégia de enriquecimento da pesquisa, propósito que subjaz ao presente estudo.

3.5. A construção do *corpus* e o contexto dos dados da pesquisa

Entre os procedimentos metodológicos utilizados na construção do *corpus* destacam-se: a observação participante, as entrevistas informais com produção de relatos, bem como a pesquisa documental. O processo de observação participante foi iniciado em novembro de 2005, envolvendo visitas à “Escola de Meninos e Meninas do Parque”, situada dentro do Parque da Cidade. As entrevistas são, em princípio, semi-estruturadas, mas o propósito maior é dar ênfase à voz dos participantes, encorajando-os a falar de suas experiências pessoais relativas à vida em família. Nessa perspectiva, foram colhidas cinco entrevistas narrativas, às quais se somam cinco relatos parciais contados por adolescentes do Centro de Atendimento Juvenil (CAJE), colhidos por Lopes (2003). Trata-se dos dados informais que são analisados com o apoio de dados formais obtidos mediante pesquisa documental. As ferramentas utilizadas na construção do *corpus*, a descrição do contexto dos dados empíricos de natureza

etnográfica, bem como a apresentação dos dados documentais serão explicitados a seguir.

3.5.1. A observação participante

A técnica da observação participante exige do pesquisador uma definição em relação ao grau de observação e participação no contexto pesquisado. Schwartz e Schwartz (1955) elencam alguns aspectos que devem ser considerados sobre o papel do observador no contexto observado:

a) o fato de que a observação participante tem como finalidade a *coleta de dados*; b) esclarecimentos sobre o *papel do observador*, que pode ser revelado ou encoberto, formal ou informal, parte integral ou periférica quanto à estrutura social; c) referências ao *tempo* necessário para que a observação se realize, o que pode acontecer tanto em um espaço de tempo curto como longo; d) chamam a atenção para o papel ativo do observador enquanto *modificador do contexto* e, ao mesmo tempo, como *receptáculo de influências* do mesmo contexto observado. (Apud Haguette, 1995, p. 73)

Os autores distinguem os papéis do “observador passivo” e do “observador ativo” lembrando que, enquanto o primeiro interage o mínimo possível com os pesquisados, o segundo procura uma maior interação, integrando seu papel com outros papéis dentro do contexto social que observa participativamente. De acordo com Schwartz e Schwartz, a escolha de um ou outro tipo de papel do observador vai depender da natureza dos dados desejados.

Meu primeiro propósito, ao escolher a E.M.M.P. como contexto para os dados básicos da minha pesquisa, foi adotar o papel de “observador ativo”. No

entanto, já na minha primeira visita à escola, realizada em novembro de 2005, pude constatar que não seria possível a realização de uma pesquisa mais participativa, devido às dificuldades que a Direção enfrentava naquele momento, face à iminência de retirada da escola daquele local (Parque da Cidade), notícia que já estava, inclusive, sendo veiculada na mídia. Também, nesse primeiro dia, senti certa dificuldade ao tentar me aproximar dos alunos, pois foi mencionado que “já havia estagiários demais na escola, o ano letivo já estava terminando, os alunos estavam em período de avaliações e não poderiam se ‘atrapalhados’ em sala de aula”, sendo, portanto, autorizada a minha entrada apenas nas Assembléias Gerais da Escola, realizadas às quartas-feiras, e para fazer entrevistas com alguns alunos, conforme agendamento da direção. Optei, então, por adotar o papel de “observador passivo”. Minhas visitas à escola deram-se, então, em função de observar as assembléias e fazer as entrevistas. Na fase de observação, procurei anotar alguns tópicos que achava relevantes e, ao chegar em casa, transformava os tópicos em relatos num diário de campo.

Durante as assembléias, pude observar que se trata de um momento em que todos os segmentos da escola participam: alunos, pais, professores, membros da direção, servidores, enfim, todos que estejam envolvidos no processo educacional da instituição têm voz na Assembléia. No entanto, é relevante notar que a participação maior é dos alunos. Após a execução do Hino Nacional Brasileiro, as assembléias passam a ser presididas por um professor, que abre a pauta e dá voz aos participantes. Nesse momento, os alunos podem expor suas sugestões e reivindicações sobre assuntos que envolvem o andamento do processo educacional e, até mesmo, a respeito de providências que devem ser

tomadas em relação à organização e à situação física da escola. Constatei, nesses momentos de observação, que a Escola acaba se tornando o “ambiente familiar”, ou seja, o lar, de muitos alunos que ali estão. Eles têm liberdade para falar sobre seus problemas e tentar resolvê-los, e a instituição toma para si o desempenho de tarefas básicas que, geralmente, são atribuições dos pais, como levar os filhos para vacinar, cortar o cabelo, tirar a primeira carteira de identidade.

Observei, ainda, que ao chegar à escola, os alunos são levados a praticar hábitos de higiene diários, tomam banho e escovam os dentes antes de começarem suas atividades. Além disso, também recebem refeições na escola: café da manhã, lanche, almoço e lanche da tarde antes de retornarem às ruas ou aos seus abrigos.

3.5.2. As entrevistas informais/entrevistas narrativas

As entrevistas narrativas foram utilizadas, no âmbito desta pesquisa, como um método de geração de dados. O objetivo do uso desse método foi criar uma situação de encorajamento do participante, estimulando-o a contar uma história sobre algum acontecimento importante de sua vida em família e, com isso, obter dados lingüístico-discursivos.

A entrevista narrativa é considerada como um método de pesquisa qualitativa. Trata-se de uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas (Jovchelovitch & Bauer, 2002). Para este trabalho, foi utilizada a versão menos imposta de entrevista narrativa, ou seja, com a

mínima influência do entrevistador / pesquisador. Além disso, a entrevista narrativa é um método que procura evitar uma pré-estruturação da entrevista, superando, portanto, o esquema baseado em pergunta-resposta. Isso faz com que o informante use sua própria linguagem, de forma espontânea, na narração dos acontecimentos, podendo-se revelar melhor nas suas histórias.

Como se trata de uma técnica, a entrevista narrativa possui uma série de regras sobre como ativar, provocar e manter o curso das narrações dos informantes. Neste trabalho, utilizou-se o Quadro 3.1, “Fases principais da entrevista narrativa”, sugerida por Jovchelovitch & Bauer (2002, p. 97), para nortear a utilização desse procedimento de coleta de dados:

Quadro 3.1 – Fases principais da entrevista narrativa

| Fases | Regras |
|----------------------|--|
| Preparação | Exploração do campo Formulação de questões exmanentes |
| 1. Iniciação | Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais |
| 2. Narração central | Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”) |
| 3. Fase de perguntas | Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes |
| 4. Fala conclusiva | Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista |

Na fase de “preparação”, conversei com cada participante separadamente antes de começar a gravar. Expliquei sobre a minha pesquisa e perguntei se ele poderia e gostaria de colaborar com ela. Na fase de “iniciação”, formulei o tópico inicial “Gostaria que você me contasse uma história sobre sua vida em família”. A partir desse momento, comecei a gravação da entrevista. Na fase da “narração central”, os participantes narraram suas histórias. Procurei não interromper nesta fase, fazendo apenas sinais de encorajamento para que continuassem a narração. Na “fase de perguntas”, solicitei que os participantes respondessem algumas perguntas relacionadas aos fatos narrados por eles. Após desligar o gravador, conversei com os participantes sobre suas vidas na E.M.M.P., anotando, logo depois, algumas observações no Diário de Campo, na fase da “fala conclusiva”.

3.5.3. A pesquisa documental

A pesquisa documental envolve, tão somente, dados formais, ou seja, dispositivos legais, como a Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo VII, “Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso”, artigos 226 e 227. Trata-se da análise da efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, conforme estabelecidos em lei.

3.5.4. A Escola de Meninos e Meninas do Parque e o CAJE

A E.M.M.P. é uma instituição educacional integrante da estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que tem como projeto a escolarização dos meninos e meninas de rua. Destina-se às crianças e adolescentes, entre 12(doze) e 21(vinte e um) anos, pertencentes a diferentes segmentos carentes na sociedade, que, por diversas razões, abandonaram seus estudos e se transformaram em meninos e meninas de rua. Nesse grupo, incluem-se os meninos e meninas que vivem na rua, ou aqueles encaminhados pela Secretaria de Estado de Ação Social e pelo Poder Judiciário. É o caso de adolescentes que vivem em abrigos porque não têm família ou foram retirados das mesmas.

A instituição educacional funciona em horário integral, oferecendo tanto o Ensino Fundamental, como também, a Educação de Jovens e Adultos, com as adaptações pertinentes. O referido estabelecimento desenvolve um trabalho específico de oficinas destinado ao aluno que chega da rua e apresenta um quadro de resistência às atividades formais de escolarização.

O CAJE, Centro de atendimento Juvenil Especializado, é uma das unidades de cumprimento de medida socioeducativa do Distrito Federal, que fica localizado na Quadra 916 Norte, no Plano Piloto, e tem por finalidade prestar assistência integral ao adolescente, entre 12 e 18 anos, em ambiente propício à reeducação para o convívio social e familiar.

3.6. Sistematização dos dados informais

Os dados analisados na primeira seção do Capítulo 4 foram extraídos das entrevistas narrativas feitas por mim com cinco adolescentes que freqüentam a E.M.M.P., que chamarei de Grupo A. O Quadro 3.2 evidencia o perfil desses informantes na época em que foi feita a pesquisa, entre novembro de 2005 e junho de 2006⁸.

Quadro 3.2 – Perfil dos adolescentes do Grupo A

| Nome | Idade | Sexo | Situação Familiar | Residência | Situação de Rua |
|--------------|--------------|-------------|---------------------------------|-------------------------|------------------------|
| 1) Cláudia | 16 | F | Pais vivos | Ruas | Sim |
| 2) Bruno | 14 | M | Pai vivo, mãe falecida | Abrigo | Não |
| 3) Alexandre | 13 | M | Mãe viva, sem pai | Ruas | Sim |
| 4) Paula | 16 | F | Mãe viva, com outro companheiro | Casa com um companheiro | Não |
| 5) Érica | 16 | F | Pais vivos | Casa com uma irmã | Não |

É relevante destacar que todos os adolescentes do Grupo A já viveram ou vivem em situação de rua, portanto, na coluna “situação de rua”, aqueles que estão marcados com “não” significa que, no momento da pesquisa, os informantes já não se encontram em situação de rua. Não obstante, já estiveram e narraram fatos que aconteceram quando estavam nessa situação. Outro fato que é

⁸ Os adolescentes são apresentados com pseudônimos, sobretudo, em consonância com o que é exigido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em termos de segredo de justiça. Trata-se também de uma postura ética da pesquisadora.

importante também observar é que todos os adolescentes têm os pais, ainda que a maioria seja oriunda de uma estrutura monoparental, pai/filhos ou mãe/filhos, gerada por óbito de um dos cônjuges ou abandono do lar.

Na segunda seção do Capítulo 4, analiso dados retirados de relatos parciais de adolescentes internadas no CAJE (Centro de Atendimento Juvenil Especializado), conforme explicitado anteriormente. O Quadro 3.3 evidencia o perfil dessas adolescentes que chamarei de Grupo B.

Quadro 3.3 – Perfil das adolescentes do Grupo B

| Nome | Idade | Sexo | Situação Familiar | Residência | Situação de Rua |
|-------------|--------------|-------------|--------------------------|---------------------------|------------------------|
| 1) Bárbara | 16 | F | Pais vivos | Desconhecida | Sim |
| 2) Elena | 18 | F | Pais vivos | Casa de irmãos e cunhados | Não |
| 3) Luzia | 17 | F | Pais vivos | CAJE | Sim |
| 4) Maria | 18 | F | Pais vivos | Casa dos pais | Não |
| 5) Rebeca | 18 | F | Pais vivos | CAJE | Sim |

Assim como os adolescentes do Grupo A, as adolescentes do Grupo B também já estiveram ou estão em situação de rua. As adolescentes Bárbara, Elena e Maria já cumpriram pena no CAJE. Bárbara não voltou para a casa dos

familiares, mesmo sendo determinado pelo juiz. Elena estava grávida e foi morar em Goiânia na casa de outros parentes. Maria voltou à casa dos pais. Luzia e Rebeca continuavam cumprindo pena no CAJE, uma vez que haviam praticado atos infracionais quando estavam vivendo nas ruas.

Existem alguns fatores relatados pelos adolescentes dos dois grupos como causas da situação de vida em que eles são levados a procurar apoio nas ruas. O Quadro 3.4 mostra a presença desses fatores nas vidas tanto dos adolescentes do Grupo A, quanto das adolescentes do Grupo B.

Quadro 3.4 – Fatores que levaram à situação de vida nas ruas

| Nome | Grupo | Fatores |
|--------------|--------------|--|
| 1) Cláudia | A | Alcoolismo, violência, negligência |
| 2) Bruno | A | Alcoolismo |
| 3) Alexandre | A | Alcoolismo, violência, negligência |
| 4) Paula | A | Abuso sexual, uso de drogas |
| 5) Érica | A | Negligência |
| 6) Bárbara | B | Alcoolismo, violência, negligência |
| 7) Elena | B | Abuso sexual, negligência |
| 8) Luzia | B | Violência |
| 9) Maria | B | Alcoolismo, uso de drogas, negligência |
| 10) Rebeca | B | Alcoolismo, violência |

É interessante notar que há uma diferença entre os adolescentes do Grupo A em relação às do Grupo B, no que diz respeito à situação econômica de cada um. Os adolescentes do Grupo A demonstram uma pior situação econômica, no entanto, não chegaram a cometer atos infracionais graves como as do Grupo B, que, apesar de terem família e poderem conviver mais com ela, encontram na criminalidade uma forma de sobrevivência. A análise da situação familiar de cada grupo será apresentada no Capítulo 4.

3.7. Os atores e seus relatos

As cinco primeiras apresentações, a que chamei de “narrativas”, resultam de minhas anotações em diário de campo, assim como das gravações de entrevistas narrativas que obtive junto aos adolescentes da E.M.M.P. As apresentações seguintes, a que chamei de “relatos”, foram colhidas a partir dos dados obtidos por Lopes (2003), as quais complementam o *corpus* analisado.

3.7.1. Narrativa de Cláudia

O primeiro relato foi colhido durante entrevista realizada em março de 2006, com a menor Cláudia, de 16 anos. A jovem, que está grávida e vive nas ruas, fala com espontaneidade e deixa fluir com naturalidade os fatos de sua vida.

Relata como era sua vida em 'família', sua convivência com os pais (principalmente com a mãe), como chegou até as ruas, como foi levada à E.M.M.P. e desabafa sua desesperança em reencontrar a mãe.

A adolescente está em sua segunda gravidez, visto que já tem “uma filhinha de um ano e sete meses” que vive com a avó paterna. Sua chegada às ruas deu-se em função da negligência dos pais, principalmente do alcoolismo da mãe, o que foi comentado por ela, várias vezes durante a entrevista, como se pode constatar mais adiante.

3.7.2. Narrativa de Bruno

A entrevista com Bruno foi realizada em março de 2006, na E.M.M.P. O adolescente mora em um abrigo no Cruzeiro, cidade satélite próxima ao Plano Piloto. Com relativa timidez e dificuldades para falar sobre sua vida, o jovem conta que está no abrigo e na Escola desde “pequeno”. A mãe morreu, no Piauí, quando ele tinha nove anos. O pai, alcoólatra, arranjou outra mulher. A “madrasta”, da qual o adolescente diz não gostar, uma vez que “ela fala para a professora que ele usa drogas” e o “xinga demais”. Alguns irmãos moram com a avó no Piauí, outros em São Sebastião (cidade satélite localizada na periferia do Distrito Federal). Ele deixa transparecer uma certa mágoa do pai, a quem se refere como “xarope” (chato). Chega a ser irônico em uma de suas falas quando se refere ao trabalho e à vida do pai como uma “comemoração”. Parece que essa

comemoração se refere à morte da mãe. O abrigo em que mora conduziu-o à E.M.M.P. para que ele pudesse estudar.

3.7.3. *Narrativa de Alexandre*

A entrevista com Alexandre (13 anos) também foi colhida em março de 2006, na E.M.M.P. O jovem é aluno novo da Escola. Muito tímido, fala de sua vida que ficou para trás e da vontade que tem de ter uma vida melhor. Segundo o adolescente, a mãe sabe que ele está na rua, mas nunca veio buscá-lo. Conheceu a E. M.M.P. através de outros meninos que vivem na Rodoviária do Plano Piloto. Passa o dia na Escola e volta para a Rodoviária no fim da tarde, onde passa a noite junto de outros meninos.

3.7.4. *Narrativa de Paula*

A entrevista de Paula (16 anos) foi colhida em junho de 2006. A menor está grávida de quatro meses, fato que só foi observado no decorrer da narrativa.

Paula já foi moradora de rua (“quando eu tinha meus... sete anos, eu já conheci a rua”), não o é mais. Chegou a usar drogas e abortar um filho “por causa de tiner”. Sua chegada às ruas deu-se em função do abuso do padrasto, que tentava violentá-la sexualmente, levando-a a sair de casa.

A menor conta que conheceu a E.M.M.P., mas não freqüentava assiduamente. Chegou a ser presa por roubo.

Segundo o depoimento da adolescente, as pessoas da escola a ajudaram a sair da vida das drogas e voltar a “ter uma convivência mais com a família...”.

Nas ruas, Paula conheceu um rapaz que também usava drogas, e juntos resolveram mudar de vida. Hoje, os dois vivem juntos em uma “casinha alugada”, na cidade de Samambaia, localizada na periferia do Distrito Federal.

A E.M.M.P. acompanha a gravidez da adolescente-aluna, levando-a para fazer o pré-natal e os exames solicitados pelo médico. De acordo com a menor, sempre que pode, o companheiro a acompanha nas consultas e nos exames também.

3.7.5. Narrativa de Érica

A entrevista de Érica (16 anos) também foi colhida em junho de 2006. A adolescente mora em Planaltina de Goiás, cidade próxima à Brasília. Devido a essa proximidade, a maioria dos fatos narrados pela menor acontece no Distrito Federal.

No decorrer da entrevista, Érica teve dificuldades em se expressar espontaneamente, sendo necessário, então, que eu fizesse algumas perguntas, às quais respondeu tranqüilamente, chegando a descontrair-se e a narrar fatos sobre sua vida nas ruas.

Conforme seu depoimento, a adolescente era levada às ruas pelo próprio pai para “vender balinha” em Brasília. Chegou a freqüentar uma escola em Planaltina de Goiás, mas, como faltava muito às aulas, acabou perdendo a vaga (“Às vezes, eu ficava sem ir pra escola..., aí o diretor pegou e me expulsou da escola”).

Nas ruas, Érica conheceu um “menino” que a levou para a E.M.M.P.

3.7.6. Relato de Bárbara⁹

Na época em que foi feita a entrevista, a adolescente estava com dezesseis anos e encontrava-se internada no CAJE. Desde muito criança, antes de completar um ano de idade, Bárbara separou-se da mãe e foi morar com o pai, a madrasta e a avó paterna. Segundo o relato da jovem, nessa época, ela vivia uma “vida em família”, cercada pelo carinho da avó. As “idas e vindas” na vida de Bárbara começaram após o falecimento da avó paterna. A “vida em família” já não existia mais e a menina começou a sofrer maus-tratos do pai e da madrasta. Quando a mãe constatou marcas de espancamento no corpo de Bárbara, resolveu levá-la para sua casa, mesmo contra a vontade do pai. Na casa da mãe de Bárbara, moravam também a avó materna, uma irmã, dois irmãos maternos e uma cunhada da jovem. Contudo, o pai costumava ir atrás da menina, fazendo várias ameaças, frustrando as tentativas da mãe de permanecer com a filha, pois

⁹ Os relatos das jovens do CAJE foram baseados na seção “Narrativização das narrativas” da Dissertação de Mestrado “Narrativas das Adolescentes em conflito com a Lei” (Lopes, 2003).

acabava cedendo por falta de apoio da Justiça e de condições financeiras. Aos nove anos de idade, Bárbara experimentou drogas lícitas e ilícitas, “conhecendo nas ruas o que os(as) adolescentes que cumprem medida socioeducativa no CAJE chamam de ‘mundo do crime’ ou ‘essa vida’ “(Lopes, 2003, p.44). Já faltava freqüentemente ‘as aulas para ficar nas ruas ou na casa de conhecidos, “curtindo” com os amigos. Aos onze anos, após ter cometido uma “grave falha” na escola, Bárbara é expulsa de casa pelo pai e passa a morar com a mãe. Na casa da mãe, todos eram sustentados pela aposentadoria da avó e Bárbara era a única que não recebia pensão do primeiro marido da mãe, fato este que causava-lhe “um grande sentimento de rejeição” e “a ocorrência de brigas com os irmãos e a cunhada devido ‘a competição por pequenos bens materiais” (p.45). Bárbara foi autuada pela primeira vez, quando tomava cerveja em um ‘barzinho’ e alguns policiais desconfiaram dela ao encontrarem droga escondida no local e levaram-na para a Delegacia. A avó pagou fiança e a adolescente foi solta. Nesse período, a jovem já havia abandonado a escola e estava envolvida com o “mundo do crime”. As discussões em casa eram cada vez mais freqüentes. Lopes(2003, p.45) comenta o seguinte sobre a situação familiar em que chegou a vida de Bárbara:

“A cunhada de Bárbara, particularmente, despertava-lhe enorme raiva. Em uma ocasião, esta valera-se de sua gravidez para colocar todos os familiares contra Bárbara. As agressões verbais haviam-se tornado cada vez mais acirradas e as discussão acabara em agressão física. Com certo tom de desforra, a jovem revelou-me que a cunhada quase perdera o bebê, e o irmão e a avó haviam-na reprimido, ‘tomando as dores da cunhada’. A adolescente, depois disso, resolvera sair de casa para ir morar longe das duas famílias”.

Aos onze anos, Bárbara fora, então, morar com duas amigas menores de idade, com quem dividia o aluguel. A renda de todas era proveniente de pequenos roubos e tráfico. Bárbara acaba envolvendo-se em um crime junto com uma das amigas com quem morava. Mataram uma mulher a pedradas e facadas. Aos doze anos de idade, a adolescente foi encaminhada ao CAJE para cumprir medida de internação socioeducativa por três anos.

“Em outubro de 2002, Bárbara, aos 16 anos, foi liberta pois havia cumprido todo o período de medida socioeducativa previsto em sua sentença” (Lopes, 2003, p.46). No entanto, não houve mais contato da jovem com a pesquisadora, “pois a adolescente não deixou referência residencial, nem tampouco voltou para a casa dos familiares como havia sido determinado pelo juiz” (p.47).

3.7.7. *Relato de Elena*

A entrevista com Elena foi feita quando ela estava no CAJE, aos dezoito anos de idade. Segundo a narrativização de Lopes(2003), a jovem morava com o pai até os nove anos de idade na cidade de Goiânia, junto com a irmã mais velha, que era responsável pelos cuidados da casa e por cuidar de Elena e de um outro irmão mais novo. Aos nove anos de idade, a jovem foi morar com a mãe, o padrasto e uma irmã mais velha. De acordo com o relato da adolescente, ela própria pedira à mãe que a buscasse em Goiânia, pois não suportava mais as “gracinhas” do pai.

Na casa da mãe, tudo corria bem, porém, as amizades que fizera na época levaram-na a fumar cigarros e beber pinga. Elena encontrava-se com três amigas num parquinho de diversão próximo à casa de sua mãe, onde “costumavam andar de bicicleta, brincar, beber e procurar ‘bitucas’ de cigarros deixadas no chão” (Lopes, 2003, p.47). Foi a partir daí que “tudo começou...”. Os problemas entre Elena e sua mãe começaram a surgir a partir da exigência da mãe para que a jovem ficasse em casa durante as tardes e não na rua com as amigas. A mãe trabalhava o dia todo como manicura e Elena não respeitava suas exigências e saía escondido de casa. Nesse período, Elena sempre arrumava um “trocado” para “se virar”, pois conhecia muitas pessoas que lhe arranjavam, não precisando roubar ou pedir dinheiro à mãe. Dos nove aos treze anos, Elena morou com a mãe. Suas experiências relatadas, nesse período, resumem-se a “aventuras com os(as) amigos(as), que sempre envolviam o uso de drogas lícitas e ilícitas (cigarro, maconha, bebida)” (p.48). Após uma discussão com o padrasto, em que houve até a presença da polícia, a mãe de Elena resolveu manda-la de volta à casa do pai. Segundo a adolescente, na época em que retornou à Goiânia, o pai estava mudado, pois “começara a freqüentar uma igreja evangélica, casara-se novamente e se tornara um pai muito mais rígido” (p.48). Todos trabalhavam e Elena estudava e era responsável por cuidar da casa. Apesar da rigidez do pai, a jovem continuou a se envolver com o “mundo do crime”. Passava muito tempo fora de casa, freqüentava festas e bares, fumava maconha, bebia e se envolvia com pessoas que roubavam e mexiam com drogas. A adolescente conheceu um rapaz de nome Luciano em uma das festas que freqüentava. O jovem traficava e roubava para se sustentar. Elena encantou-se por ele. Começaram a namorar.

Ainda assim, Elena continuava freqüentando a escola e “cumprindo suas obrigações domésticas como havia sido determinado pelo pai” (p.48). No entanto, a jovem sentia-se inútil, pois o pai e o irmão reclamavam muito. “Um dia, ao brigar com os dois, acabou ‘levando a pior e saindo com muita raiva e toda machucada da casa do pai’. A partir desse episódio, Elena decidira morar com Luciano” (p.49). Os dois permaneceram em Goiânia por algum tempo e depois mudaram para o Distrito federal, onde Luciano acabou sendo preso numa tentativa de homicídio e condenado a cumprir sentença na Papuda. Foi então, que Elena começou a roubar para se sustentar e para ajudar Luciano. Elena foi para o CAJE, aos dezesseis anos de idade, para cumprir medida socioeducativa por três anos.

3.7.8. *Relato de Luzia*

A entrevista com Luzia foi feita quando a jovem tinha dezessete anos. De acordo com seu relato, Luzia morou com os pais e três irmãos até os cinco anos de idade no Piauí, sua terra natal. A mãe mudou-se para Brasília com Luzia e os irmãos em busca de melhores condições de vida. O pai, que era traficante, permanecera no Piauí. A jovem relata que, no início de sua vida em Brasília, apesar de muito pequena, já ajudava a mãe e a irmã em casa, fazendo salgados para vender. “Desde muito menina, Luzia costumava pegar dinheiro escondido da carteira da mãe para fazer lanche na escola e, quando a mãe descobria, castigava a filha, colocando as mãos da menina em água fervendo” (Lopes, 2003, p.53-54). Aos doze anos de idade, Luzia voltou para o Piauí para morar com o pai, pois sua

mãe a havia expulsado de casa. Foi aí que se deu sua primeira passagem pela polícia: no Piauí, Luzia envolveu-se com drogas e em uma tentativa de homicídio, na porta da escola. Acabou sendo levada à Delegacia de Menores. Após este fato, a jovem retornou à Brasília para tentar fugir de “futuras brigas”. Ao chegar em Brasília, Luzia ficou apenas algumas semanas na casa da mãe. Luzia conta que gostava da liberdade da rua, pois “podia usar drogas e curtir com os amigos na hora em que quisesse” (p.54). Dormia debaixo de pontes em centros comerciais e, até mesmo, na casa de alguns “camaradas”. Procurava lugares onde a polícia não a encontrasse. Sustentava-se através de pequenos roubos que cometia. Chegou a ser detida pela polícia quatro vezes por roubo e levada à Delegacia de Menores, quando tinha quatorze anos de idade. Acabava sendo liberada após sua mãe pagar fiança. A primeira internação de Luzia no CAJE deu-se quando a jovem estava com dezesseis anos de idade. Luzia foi detida por tráfico de drogas e levada ao CAJE para ser internada provisoriamente por noventa dias, ocasião em que acabou sendo liberada para cumprir medida socioeducativa em Liberdade Assistida. Luzia voltou a morar na rua e a descumprir as atividades exigidas pelo juiz. Acabou voltando para o CAJE, aos dezessete anos, para cumprir medida socioeducativa de internação por três anos, após, estando sob o efeito de muita droga, ter assaltado um homem na rua.

3.7.9. Relato de Maria

As entrevistas com Maria foram feitas quando a jovem estava com dezoito anos de idade. A jovem contou à pesquisadora sobre sua vida em família antes de entrar no CAJE: “morava com a mãe, dona-de-casa; o pai, funcionário público; duas irmãs, um irmão e o cunhado” (Lopes, 2003, p.50). Apesar do pai ter uma boa renda e ser o responsável pelas despesas de todos da casa, deixava a desejar, tanto no campo material, quanto moral, pois envolvia-se freqüentemente com drogas lícitas e ilícitas, o que acabou levando os filhos a entrar “nessa vida: vida da droga e vida do crime”, apesar dos conselhos da mãe. Segundo seus relatos, Maria, já muito jovem, entendia a “linguagem da malandragem” e o que mais gostava de fazer na infância era sair “para os frevos e ficar na rua até de madrugada” com os irmãos mais velhos. Maria fumava cigarros desde os sete anos de idade. Relatou ainda que, de vez em quando, tomava doses excessivas de um xarope que a “fazia ver coisas”. O local onde a jovem morava sempre lhe deu uma ‘base para a vida’, pois via de tudo muito perto: ‘gente boa’, ‘gente ruim’, ‘gente drogada’ e até a morte de perto. Segundo Lopes (2003, p.51), o que mais chamou atenção, no relato de Maria, foi “a forma pela qual ela enumera e descreve armas de fogo com muita propriedade: cores, tipo de munição, tipo de cabo, qual arma é melhor para um assalto, etc.”. A primeira passagem de Maria pela polícia deu-se aos seus treze anos, quando a jovem e um amigo foram à “Feira do Rolo”, na Ceilândia, e trocaram drogas por uma arma de fogo. No dia seguinte, Maria foi para casa, após seu pai ter pago fiança.

A diferença de Maria para as outras adolescentes é que ela nunca deixara a casa dos pais, apesar de ficar sempre nas ruas com os amigos. “A partir dos doze anos de idade, Maria não ia mais para a escola, cometia roubos, vendia

pequenas quantidades de drogas para poder ter dinheiro para sair, ir para as festas e ver o dia amanhecer” (p.51). Aos quatorze anos, Maria foi levada para a Delegacia de Menores como usuária de drogas, aos ter assumido a culpa no lugar do cunhado, quando a polícia encontrou droga escondida em seu *trailer*. Foi liberada no mesmo dia, depois que seu irmão pagou fiança.

A adolescente foi encaminhada ao CAJE para cumprir medida de internação socioeducativa por três anos, quando, em uma festa, iniciou uma discussão com uma mulher em quem disparou dois tiros e que morreu no dia seguinte. Após cumprir a pena, Maria saiu do CAJE e voltou para a casa dos pais. Ainda foi feita uma entrevista com a adolescente fora do CAJE, quando esta narrou à pesquisadora que “a pior parte de sua vida já havia passado, mas que continuava ainda com muitas dificuldades para conseguir dinheiro, pois o pai ainda bebia muito e, por isso, quase tudo faltava em casa”(p.52). Maria disse, ainda, que por isso tinha que fazer algumas “correrias”¹⁰ para conseguir dinheiro para manter a casa, sua mãe e o irmão mais velho que se encontrava cumprindo pena na Penitenciária do Distrito Federal (Papuda).

3.7.10. Relato de Rebeca

Na época em que foram colhidos seus relatos, Rebeca tinha dezoito anos de idade e encontrava-se cumprindo medida socioeducativa de internação no

¹⁰ De acordo com Lopes (2003, p.51) trata-se do “termo utilizado pelos(as) adolescentes para referirem-se aos diversos modos de ganhar dinheiro, tanto quando o dinheiro é conseguido de forma legal, como quando é proveniente de roubos ou tráfico”.

CAJE. Sua vida em família é marcada por idas e vindas entre as casas de uma tia, da mãe e dos avós. Desde que nasceu, Rebeca morou com uma tia que lhe dava muito amor. O motivo pelo qual a menina não ficou com a mãe é justificado por ela mesma como sendo devido à difícil situação financeira da mãe, que não tinha condições de sustentá-la. Apesar do grande amor que sentia pela tia, Rebeca deixa transparecer sentimentos de rejeição da mãe por ela. Quando estava com cinco anos de idade, após a morte da tia, a menina foi morar com a mãe, o pai e dois irmãos em Taguatinga. Esse fato é relatado por Rebeca como uma marca espacial e temporal em sua vida, o que é observado por Lopes (2003, p.55):

O dia em que foi morar com os pais e os irmãos foi muito triste, pois apenas naquele momento, diante dos olhos da mãe, sentira que havia perdido a tia para sempre. (...) os carinhos da casa da tia ficaram para trás, e ela passou a se deparar com as obrigações e as responsabilidades impostas na casa da mãe. A adolescente referiu-se à mãe como uma pessoa muito ríspida e, ao mesmo tempo, admirável.

A mãe de Rebeca, funcionária pública, é quem era responsável pela renda da casa. Ela é que cuidava dos filhos e até mesmo do próprio marido, mencionado pela filha como sendo uma “criança violenta”. De acordo com os relatos da jovem, o pai bebia muito, batia na mãe e não tinha qualquer responsabilidade sobre seu lar. Nessa época, Rebeca reclama de falta de carinhos, principalmente maternos, mas justifica a falta, dizendo: “Minha mãe é um exemplo para mim. Ela sempre sofreu com a gente, com meu pai. Ela batalhou muito, por isso ela é muito dura, mas é uma pessoa muito boa, faz o que ela pode” (p.55). Apesar disso, começaram a acontecer muitas brigas entre Rebeca e a mãe, pois a adolescente não freqüentava mais a escola e nem respeitava as

ordens da mãe, que acabou mandando a menina para a casa da avó materna. Nessa época, com treze anos de idade, rebeca é matriculada em outra escola, onde acaba conhecendo muitos amigos e muitas drogas. É a partir daí que começa uma trajetória de vida que vai acabar levando a adolescente ao CAJE. Devido às drogas e à desobediência à avó, Rebeca foi morar com o avô. Aos quinze anos de idade, Rebeca acaba saindo da casa dos parentes, em busca de maior liberdade, para morar com amigos num barraco em Santo Antônio do Descoberto, localidade próxima ao Distrito Federal. Para ajudar nas despesas da casa, Rebeca praticava pequenos delitos. Acabou envolvendo-se em roubo de carro e seqüestro de um casal, mas não foi pega pela polícia. No entanto, numa tentativa de furtar algumas roupas de um *shopping* em Brasília, Rebeca foi detida e levada à Delegacia de Menores. Como estava em posse de documentos do casal seqüestrado, Rebeca foi reconhecida pela polícia e condenada a cumprir medida de internação socioeducativa por três anos no CAJE, aos dezessete anos de idade.

Algumas considerações

Apresentei, neste capítulo, os métodos utilizados na coleta e na sistematização dos dados. Através dos três procedimentos utilizados na construção do *corpus*, ou seja, a observação participante, as entrevistas narrativas colhidas por mim e a reanálise das entrevistas feitas por Lopes (2003), bem como a pesquisa documental, foi possível obter informações consistentes sobre os

participantes e sobre o fenômeno pesquisado. A triangulação de dados permitiu imprimir cientificidade e validade ao estudo ora apresentado.

CAPÍTULO 4

A caminho da análise

Neste capítulo, apresento, inicialmente, a análise de cinco entrevistas narrativas feitas com adolescentes que freqüentam a Escola de Meninos e Meninas do Parque (E.M.M.P.), órgão ligado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (seção 4.1). Com o propósito de comparação, são examinados, também, relatos parciais de adolescentes oriundos do Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), instituição encarregada de receber jovens em conflito com a lei (seção 4.2). Em seguida, busco discutir alguns aspectos a partir de documentos oficiais que integram a parte documental do estudo (seção 4.3). O enfoque principal da terceira parte da discussão envolve o Estatuto da Criança e do Adolescente, o que é acompanhado da análise de trechos da Constituição Federal de 1988.

4.1. A Transitividade e os Significados Acional, Representacional e Identificacional nas Narrativas da E.M.M.P.

No âmbito do significado acional, o discurso figura ‘como parte da ação’, pois uma das formas de agir e interagir é por meio da fala ou da escrita. Os textos, aqui examinados, podem ser considerados como “gêneros desencaixados” (Fairclough, 2003), uma vez que foram gerados mediante entrevistas narrativas com adolescentes, estudantes/ frequentadores da E.M.M.P. e transcendem redes particulares de comunicação, estando especificamente situados em termos de práticas sociais. Conforme já explicitado no capítulo 2, a ação está relacionada com a relação com os outros e com a ‘ação sobre os outros’ e, ainda, com o poder sobre os outros.

A análise inicial que se propõe nesta seção consiste, sobretudo, no exame de significados representacionais da linguagem, mediante a identificação dos processos de transitividade, conforme proposto por Halliday e Mathiessen (2004), o que implica examinar também os participantes envolvidos, bem como as circunstâncias associadas ao processo verbal. Para tanto, apresento o levantamento de ocorrências dessas categorias no quadro 4.1 e, em seguida, discuto a importância do significado categórico de cada uma, de acordo com a proposta de Fairclough (2003).

Quadro 4.1 - Ocorrências de Processos de Transitividade nas Narrativas do Grupo A

| Colaboradores da Pesquisa Grupo A | Processos | | | | | | | | | | | | Total de Processos |
|---|-----------|-------|----------------|------|--------|-------|--------|------|------------|-------|-------------|------|-----------------------|
| | Material | | Comportamental | | Mental | | Verbal | | Relacional | | Existencial | | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | |
| Cláudia | 55 | 68,75 | - | - | 06 | 7,5 | 08 | 10 | 11 | 13,75 | - | - | 80 |
| Bruno | 22 | 66,65 | - | - | 05 | 15,15 | 03 | 9,1 | 02 | 6,07 | 01 | 3,03 | 33 |
| Alexandre | 43 | 75,4 | - | - | 05 | 8,8 | 03 | 5,3 | 06 | 10,5 | - | - | 57 |
| Paula | 84 | 79,25 | 01 | 0,95 | 06 | 5,66 | 05 | 4,72 | 10 | 9,42 | - | - | 106 |
| Érica | 53 | 71,6 | - | - | 03 | 4 | - | - | 18 | 24,4 | - | - | 74 |

Como se tratam de textos narrativos, os significados acionais, assim como a apresentação dos eventos, encontram-se expressos em ações do mundo físico, do mundo das relações abstratas e do mundo da consciência. Não obstante, o quadro geral apresentado acima mostra a predominância de *processos materiais* no discurso narrativo dos adolescentes, o que já era esperado, uma vez que o gênero narrativo exige, em sua estrutura a linha orientacional (quem, onde e como). Eggins (2004, p.215) define os *processos materiais* como ações, geralmente concretas, tangíveis. Ações envolvem *atores* como participantes. Porém, o que mais cabe ressaltar é que essas “ações”, bem como os “eventos” narrados, fazem parte das experiências do mundo físico de cada adolescente.

No discurso de Cláudia, 68,75% dos segmentos oracionais envolvem processos materiais. Observa-se que a maioria dos *atores* envolvidos nas orações está relacionada à figura da mãe da adolescente. Os segmentos oracionais que envolvem verbos de processos materiais podem já ilustrar uma representação discursiva que, assim como Pardo (2005), podemos denominar FAMÍLIA DE ORIGEM ou ainda, FAMÍLIA NATURAL – conforme nomenclatura usada em

Dispositivos Legais do Brasil – que atua expulsando seus membros. No segmento narrativo (1), destacado a seguir, as ações da mãe, representadas por verbos de processos materiais, acabam provocando essa expulsão dos membros da família, no caso, os filhos, além de demonstrar, ainda, a total negligência familiar por parte dos pais em relação aos filhos.

(1) *Eh:: **a minha vida: ela é assim...** minha mãe bebe... meu pai também, mas meu pai num bebe assim muito igual /.../ Agora, minha mãe, ela é direto, sem parar. A minha vida... ela num é tão fácil pra nossos irmãos, pra mim. A gente vive porque ganha dinheiro e meu outro irmão foge de casa... essas coisas assim... Disgosto porque minha mãe bebe, a gente num agüenta porque minha mãe xinga a gente, vive querendo bater na gente, aí, a gente... tornou assim um desgosto de ficar em casa... Aí a gente foi pra rua... Aí, antes a minha mãe ia lá:: no SOS, nessas coisas assim, procurar a gente. Agora ela num procura mais. Agora ela num tem mais notícia da gente, num tem nem como ela nem ligar nem vim aqui no colégio. E:: **a nossa vida sempre foi sofrida** /.../ Pra mim mesmo foi um sofrimento. Eu e minha irmã, a gente queria ter uma mãe assim, que num bebe né, podia beber, mas eh:: controladamente, num ficasse batendo na gente /.../, xingando a gente, ficava passando vergonha na gente, aí a gente quis nem saber dela.*

(Cláudia, 16 anos)

Os segmentos oracionais que envolvem *processos mentais*, conforme apresentado no capítulo 2, estão relacionados ao que pensamos ou sentimos. Participantes neste tipo de processo são chamados *experienciadores*. No discurso de Cláudia, os *experienciadores* estão relacionados às figuras dos filhos, como no segmento “... a gente num agüenta porque minha mãe xinga a gente...”, e dos filhos e da mãe na oração “a gente quis nem saber dela”. As ações da mãe,

representadas por *processos materiais*, desencadeiam sentimentos, representados por *processos mentais*, que demonstram a rejeição dos filhos pela família de origem.

Outro tipo de processo recorrente no discurso de Cláudia é o *relacional* (13,75%). Segundo Eggins (2004, p. 239), orações que envolvem *processos relacionais* expressam significados sobre os estados do “ser”. Esse tipo de processo pode envolver uma relação de *atribuição* ou de *identificação* entre dois termos da oração. A ocorrência de relações de identificação, no discurso de Cláudia, permite destacar unidades de informação configuradas em orações de natureza identificativa intensiva que ilustram os significados representacional e identificacional, o que é sintetizado nos esquemas a seguir:

(E1) ... a minha vida, ela é assim...

| | | |
|----------------------------|---|---------------|
| ... a minha vida, ela | é | assim... |
| identificado ¹¹ | Pr: relacional identificativo intensivo | identificador |

(E2) ... a gente... tornou assim um ‘disgosto’, ...

| | | | |
|----------------|---|---------------|---------------|
| ... a gente... | tornou | assim | um ‘disgosto’ |
| identificado | Pr: relacional identificativo intensivo | circunstância | identificador |

(E3) ... a nossa vida sempre foi sofrida.

| | | | |
|------------------|---------------|--|---------------|
| ... a nossa vida | sempre | foi | sofrida |
| identificado | circunstância | Pr.: relacional identificativo intensivo | identificador |

¹¹ Os termos ‘portador’ e ‘atributo’ (para orações atributivas) ‘característica’ e ‘valor’ (para orações possessivas), bem como ‘identificado’ e ‘identificador’ (para orações identificativas) são sugeridos por Halliday e Mathiessen (2004).

Observe-se que as unidades de informação destacadas nos esquemas (E1), (E2) e (E3) ilustram uma especificação quanto à auto-identidade da jovem no termo “a minha vida”, bem como no reforço da sua identidade com relação ao grupo familiar, o que é evidenciado nos termos “a gente” e “a nossa vida”.

Assim como as orações de *processos mentais* analisadas anteriormente, as orações de *processos relacionais*, na narrativa de Cláudia, apontam o significado representacional do discurso, uma vez que contribuem para mostrar a situação de abandono dos filhos pelos pais, justificando ainda mais a busca pela rua, na esperança de encontrar ajuda do mundo lá fora.

Ainda podemos observar, no discurso da adolescente, a presença de orações envolvendo *processos verbais*. Ao fazermos o levantamento de processos na narrativa de Cláudia, observamos a ocorrência da forma verbal ‘xingar’ em algumas orações. Trata-se da realização de um processo verbal, em que o dizente é a mãe, no segmento (1), ou a sogra, como se pode observar no segmento (2):

(2) (...) *Eu tenho uma menininha de um ano e sete meses. E eu fui ... quando eu tive uma briga com a minha sogra, que ela ficou xingando meu pai, minha mãe, meu irmão, falando que meu pai era vagabundo, minha mãe era alcoolatra, aí eu fui fiquei com ela assim, sentindo uma raiva assim no coração, num agüentei (xxxx), aí eu fui, fui, pra num prejudicar a minha filha, eu preferi deixar ela lá com a vó dela... e fugi pra rua. Aí, passou uns meses, aí, eu fui e me deu uma saudade da minha filhinha. Eu queria ver ela, e aí eu fui lá na casa da vó da nenê...*

(Cláudia, 16 anos)

No caso da mãe como dizente, observamos que os receptores são os filhos, representados pelo indefinido *'a gente'*. Quando o participante dizente é a sogra, os receptores são os membros da família da adolescente: *'meu pai'*, *'minha mãe'*, *'meu irmão'*. A recorrência da forma verbal *'xingar'* permite-nos constatar a banalização da violência. Banalização essa, configurada no desrespeito ao outro dentro da família. Desrespeito da mãe para com os filhos e da sogra para com a nora, o que leva a sua fuga de casa, indo à procura de apoio nas ruas.

De acordo com as relações que as pessoas estabelecem com o mundo e com os outros, conforme assinala Fairclough (2003), seus discursos podem projetar sua visão de mundo e, sobretudo, de si mesmo, o que depende, a meu ver, da posição que ocupam, ou deixam de ocupar na sociedade. Na perspectiva de Fairclough, essa idéia remete ao significado representacional ligado ao discurso, bem como ao significado identificacional ligado ao estilo. Quando os discursos nos permitem assinalar aspectos associados à identificação de atores sociais em textos, pode-se apontar o significado identificacional, visto que a identificação pressupõe a representação.

O significado identificacional aparece sempre relacionado ao conceito de *'estilo'* na proposta de Fairclough (2003). Em poucas palavras, sempre deixamos no discurso pistas da nossa identidade através do estilo que usamos. Enquanto o significado representacional associa-se à função ideacional, o significado identificacional pode ser associado à função interpessoal, ambas propostas por Halliday, conforme discutido no capítulo teórico (Silva, 2006).

Como já foi comentado anteriormente, Halliday associa a função ideacional à oração como processo, razão pela qual se fala em transitividade. Mas

parece que não são apenas os processos verbais que ilustram a “gramática da experiência”, tal como propõem Halliday e Mathiessen (2004) ao discutirem o papel da transitividade na função ideacional. Se observarmos o referencial dêitico nos segmentos destacados acima, podemos constatar, em termos de significado identificacional, a escassez de pronomes pessoais de 1ª pessoa no discurso da jovem entrevistada, o que contrasta com o emprego constante da expressão pronominal indefinida “a gente”, com uma frequência significativa¹². Trata-se de uma forma gramaticalizada que neutraliza ou apaga o sujeito do discurso, no caso, uma jovem com uma identidade enfraquecida em decorrência das vicissitudes da vida.

Pode-se afirmar que o uso repetido da expressão indefinida “a gente”, pelo menos no âmbito do texto ora analisado, reflete, também o significado representacional de uma realidade, ou seja, a situação de exclusão social é de modo efetivo internalizada pela jovem, cuja identidade enfraquecida só pode ser representada pela forma indefinida em seu discurso. Aqui, mais que o simples emprego de uma forma gramaticalizada, a expressão “a gente” envolve, a meu ver, não só uma naturalização de uso, mas, sim, uma variável socialmente construída, o que, na visão de Fairclough (1992, trad. 2001, p.230), equivale a “facetas de processos sociais e culturais amplos”, no caso, a faceta cruel da exclusão social.

¹² Carlos Franchi (2000), em comunicação pessoal durante palestra proferida na UnB, comentou que a expressão “a gente” já faz parte do sistema pronominal das crianças brasileiras. Pode-se afirmar que também na linguagem dos jovens, e até mesmo na linguagem dos adultos, tal gramaticalização já é uma realidade.

Por outro lado, o depoimento de Cláudia permite-nos observar, na conduta de sua mãe, o significado acional que aponta dialeticamente, para a ausência dos princípios básicos que norteiam o conceito de família natural, sobretudo os que envolvem atenção e cuidado com os filhos. O discurso da jovem constitui pistas para assinalarmos a questão da negligência familiar que, em poucas palavras, implica a omissão ou inadequação de atendimentos por parte dos pais às necessidades básicas dos filhos, tais como alimentação e educação. Assim é que o elo de ligação entre mãe e filhos torna-se claramente perdido no depoimento da jovem, que se vê obrigada a buscar abrigo nas ruas junto com os irmãos.

A análise dos processos de transitividade, no discurso de Bruno, demonstra também uma predominância de processos materiais. O adolescente narra os fatos de sua vida, dando ênfase às ações. Como já explicitado, ações envolvem atores como participantes. Podemos notar, na entrevista do jovem, que os atores envolvidos nas orações, em que ocorrem processos materiais, são o próprio adolescente, o pai e a mãe (que já morreu). Os verbos de processo material narram como ocorreu a saída do adolescente de casa, como podemos observar no segmento a seguir:

(3) *Eu saí de casa porque meu pai é “xarope”. Ele bebe demais. (XXXXX) Aí, minha mãe morreu, eu num gostava de ficar com ele sozinho... Ele bebe pinga. Num sei nem onde ele... ((E aí, como é que você veio pra cá?)) Eu vim pra cá, porque eu...(XXXXX) Daí eu tô aqui até hoje. Tô desde pequeno aqui. ((Nessa escola?)) Hum, hum...((Você fica o dia todo aqui?)) Fico, até cinco horas. ((E depois?)) Cinco horas, eles levam a gente lá pro Cruzeiro. ((Você fica no Cruzeiro?)) É. ((Em casa?)) Hum? ((Em casa, no*

Cruzeiro?)) É, tem uma casa lá...((E quando a sua mãe morreu?)) Vixe! Já faz uns anos. Ela morreu lá no Piauí. ((E você era novinho quando ela morreu?)) Hum, hum. Tava com nove anos.

(Bruno, 14 anos)

A narrativa de Bruno envolve um elo rompido no contexto familiar, em decorrência da bebida do pai e da morte da mãe. Mas o ato de beber do pai constitui a causa principal do rompimento do laço familiar com o adolescente. Em seu relato, Bruno deixa transparecer que a figura materna é que lhe dava segurança dentro de seu lar, uma vez que ele mesmo declara que, depois da morte da mãe, não gostava de ficar sozinho com o pai.

Observamos, na narrativa de Bruno, no âmbito do significado identificacional, que as orações que envolvem verbos de processos mentais, estão relacionadas aos sentimentos e pensamentos individuais, ou seja, são avaliações de apreço e estão representadas, principalmente, por “gostava” e “gosto”. O jovem deixa transparecer seus sentimentos em relação ao pai e à madrasta e a sua rejeição pela família de origem, o que pode ser notado no segmento (4):

(4) ((E você já estudava?)) Já. Estudava lá em Brazlândia. Morava lá em Brazlândia. ((Seu pai fica lá em Brazlândia?)) Hum, hum... Com a minha madrasta. Mas, só que eu num gosto dela não. Ela me xinga demais. ((Ela não te trata bem?)) Hum, hum. ((Tem alguma história pra você me contar?)) Ela fala pra minha professora que eu uso droga. Fala na frente da polícia que eu sou maconheiro. Eu num gosto dela não. ((E seu pai? Não faz nada?)) Não, meu pai tá lá, né, trabalhando. Comemorando...((Vocês tem irmãos?)) Tenho. Sete, comigo... ((E eles moram com você?)) Não. Num sei onde eles tá, não. Só que o mais velho tá lá no Piauí, com a minha avó. E os outros tá aqui, no São Sebastião.

(Bruno, 14 anos)

Os verbos de processos relacionais, que expressam significados sobre os estados do ser, estão presentes no relato de Bruno envolvendo relações de atribuição, quando ele se refere ao pai como ‘xarope’ e à fala da madrasta ao denominá-lo ‘maconheiro’. Os fragmentos abaixo demonstram, também, que essa relação de significado com a personalidade do pai e com referência à personalidade do próprio jovem, contribui ainda mais para a sua saída de casa.

(E4) *Eu saí de casa porque meu pai é ‘xarope’.*

| | | |
|----------------------|---|-----------------|
| <i>(...) meu pai</i> | <i>é</i> | <i>‘xarope’</i> |
| <i>portador</i> | <i>Pr.: relacional atributivo</i> <i>intensivo</i> | <i>atributo</i> |

(E5) *Fala, na frente da polícia, que eu sou maconheiro.*

| | | |
|-----------------|---|-------------------|
| <i>(...) eu</i> | <i>sou</i> | <i>maconheiro</i> |
| <i>portador</i> | <i>Pr.: relacional atributivo</i> <i>intensivo</i> | <i>atributo</i> |

A presença de verbos de processo verbal, no discurso de Bruno, está relacionada à figura da madrasta, que participa sempre como *dizente*. Suas ações verbais colaboram para que o adolescente demonstre os sentimentos de rejeição pela família de origem. Podemos observar a presença da oração de processo verbal, “Ela me xinga demais”, e no fragmento abaixo, onde verificamos também a banalização da violência, como na narrativa de Cláudia, configurada pelo desrespeito à figura do outro dentro da família, no caso, o filho ou enteado que não é respeitado pelo pai nem pela madrasta.

(E6) Ela me xinga demais.

| | | | |
|-------------------------|---------------------|--------------------|-------------------------------------|
| <i>Ela (a madrasta)</i> | <i>me</i> | <i>xinga</i> | <i>demais.</i> |
| <i>dizente</i> | <i>beneficiário</i> | <i>Pr.: verbal</i> | <i>circunstância de intensidade</i> |

(E7) Ela (a madrasta) fala pra minha professora que eu uso droga.

| | | | |
|-------------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------------|
| <i>Ela (a madrasta)</i> | <i>fala</i> | <i>pra minha professora</i> | <i>que eu uso droga.</i> |
| <i>dizente</i> | <i>Pr.: verbal</i> | <i>beneficiário</i> | <i>verbiagem</i> |

(E8) Fala, na frente da polícia, que eu sou maconheiro.

| | | | |
|---------------------|--------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| <i>(A madrasta)</i> | <i>fala</i> | <i>na frente da polícia</i> | <i>que eu sou maconheiro.</i> |
| <i>dizente</i> | <i>Pr.: verbal</i> | <i>beneficiário</i> | <i>verbiagem</i> |

A análise dos processos de transitividade, no relato de Alexandre, também demonstra uma predominância de processos materiais. Assim como nos relatos de Cláudia e Bruno, Alexandre narra os fatos de sua vida dando ênfase às ações. Os participantes/atores envolvidos nas orações de processo material estão relacionados à família do adolescente de uma forma geral, a ele próprio ou à mãe, o que pode ser observado no segmento a seguir:

(5) Eu tenho família, mas eu num sei onde ela mora não. Antes, eu sabia onde ela morava, mas ela se mudou e agora eu num sei mais. Se eu soubesse, eu tinha morado com a minha vó... Ter irmãos, eu tenho, mas um mora com a minha mãe (XXXXX) Um mora com minha vó, outro mora com meu tio e a minha irmã mais nova mora com o pai dela, e eu fico com a minha mãe. Ficava, né. Aí, ela (a mãe) começou a beber. Começou, começou, começou... (XXXXX) Aí, ela começou a beber, né, e num parava mais, né... Aí, eu peguei e fui pra casa e ela pegou e queria me bater, essas coisa...

(Alexandre, 13 anos)

A presença do alcoolismo e da violência doméstica também pode ser observada no relato de Alexandre.

Os verbos de processo mental, presentes no relato de Alexandre, estão relacionados ao pensamento do jovem em relação à ausência da família de origem, da qual ele não tem notícias, como relatado no segmento (6) :

(6) Eu tenho família, mas eu num sei onde ela mora não. Antes, eu sabia onde ela morava, mas ela se mudou e agora eu num sei mais. Se eu soubesse, eu tinha morado com a minha vó...

(Alexandre, 13 anos)

O único momento em que o jovem expressa seu sentimento está relacionado à escola: “Gostei dessa escola!”

As unidades oracionais em que ocorrem verbos de processo relacional, no relato de Alexandre, associam atributos à escola, como podemos observar nos esquemas a seguir:

(E9) Aqui é bom.

| | | |
|-------------------------------|--|-----------------|
| <i>Aqui (a escola)</i> | <i>é</i> | <i>bom.</i> |
| <i>Circunstância de lugar</i> | <i>Pr.: relacional atributivo circunstancial</i> | <i>atributo</i> |

(E10) Aqui é sossegado, num tem briga.

| | | |
|-------------------------------|--|------------------|
| <i>Aqui (a escola)</i> | <i>é</i> | <i>sossegado</i> |
| <i>Circunstância de lugar</i> | <i>Pr.: relacional atributivo circunstancial</i> | <i>atributo</i> |

Os esquemas (E9) e (E10) acima ilustram processos relacionais combinados, razão pela qual podemos apontar as orações em destaque como atributivas circunstanciais. Cabe ressaltar aqui que essas orações que envolvem

processos relacionais, na narrativa de Alexandre, relacionam-se ao significado identificacional, uma vez que o adolescente faz uma declaração com juízo de valor sobre a escola. Trata-se de sua avaliação sobre o ambiente escolar, onde encontrou o apoio que a família deixou de dar.

A ocorrência de segmentos oracionais que evidenciam verbos de processo verbal, na narrativa de Alexandre, está relacionada à sua saída de casa e à sua ida para a E.M.M.P., como podemos observar no segmento abaixo:

(7) Aí, eu peguei e fui pra casa e ela pegou e queria me bater, essas coisa... Aí, eu falei: “Ah, (XXXXX) eu vou embora”. Aí, ela arrumou um cara lá... (XXXXX) Agora, ela num deu certo com o cara... (XXXXX) Minha mãe me deu o dinheiro da passagem e aí, eu vim pra cá, pra Rodoviária. Aí, todo mundo ficava falando dessa escola, que essa escola era boa, essas coisa. Aí, eu falei: “Acho que eu vou querer um dia ir lá, nessa escola”. Eu comecei minhas aulas ontem, é claro.

(Alexandre, 13 anos)

Ao narrar os fatos de sua vida, a jovem Paula também usa muitos verbos de processo material, dando, portanto, ênfase às ações. Paula inicia contando os motivos que a levaram a sair de casa e a procurar abrigo nas ruas, como podemos observar no segmento(8):

(8) Um dia/ meu nome é Paula, tenho dezesseis anos. Quando eu tinha meus... sete anos, eu já conheci a rua, comecei a mexer com droga. E o desenvolvimento em casa era muito diferente assim, sabe? Assim, no comum, convivência em comum, como eu e meu padrasto. Ele já:: tentou me violentar sexualmente... Eu peguei e saí de casa, fui pra rua, conheci as droga, me acabei nas droga. Só vivia JOGADA, DROGADA, ROUBAVA muito, vivia

presa, entendeu? E aí, o tempo foi passando, passando e eu vendo que aquela coisa num ia adiantano nada, entendeu? Aí, as pessoas daqui da escola me ajudaram...a sair dessa vida, que foi lar/.../ primeiro pra largar as droga..., né? Pra largar as droga... e, segundo, foi pra me ter uma convivência mais com a família... que antes eu num tinha.

(Paula, 16 anos)

Na narrativa de Paula, os verbos de processo mental demonstram o conhecimento da rua e das drogas pela jovem, bem como o momento em que conheceu a E.M.M.P. e o encontro de uma pessoa que a ajudou a sair da situação em que se encontrava.

(9) Depois, eu conheci este colégio, entendeu? Mas, mesmo assim, eu ainda num tinha freqüência ainda... Depois daí:, eu conheci um rapaz também, entendeu? Que ele também mexia com droga... PRA CARAMBA. Então, ele também fez eu largar... do tiner, principalmente do tiner, que eu cheirava muito.

(Paula, 16 anos)

Os segmentos oracionais que envolvem verbos de processo relacional estão associados ao modo de vida da jovem, o que pode ser observado no segmento a seguir:

(10) Já abortei um filho, por causa de tiner... E: ele que fez eu desenvolver muitas coisas na minha vida, sabe? Hoje em dia, a minha mãe dá o maior valor nele, por ter ele me tirado da rua, ter tentado um pouco, 'não, vamo viver dentro duma casa, vamo viver nós dois junto, vamo largar um pouco da droga' ... A gente começou a mais freqüentar mais a aula. E mudou pra mim, tudo mudou, de antes pra agora, né? Antes eu tinha aquela revolta, dentro de casa, contra os pais... Hoje não, hoje eu e ele ((o padrasto)) num conversa, mas nenhum olhando com a cara feia pro outro, nenhum tendo rancor do outro, entendeu? E aí assim a vida vai convivendo, assim /...../ Sobre a despesa de

casa,... nos móveis que a minha mãe tá me ajudando em pouquinho, em pouquinho, sabe? /...../ Sobre alimento, quase nem tanto, que a gente tá quase o dia todo, todo dia na escola, né? Aí todo final de mês /...../ ganha uma cesta. Eu ganho uma e ele ganha outra. É só nós dois, quase nem gasta também. E é assim, a nossa vida tá convivendo assim, por agora, sabe?

(Paula, 16 anos)

As orações identificativas envolvem uma relação geral de simbolização entre dois participantes designados como “identificado” e “identificador”. Mas, tal relação também pode existir entre um “símbolo” (‘característica’, categoria não específica) e um “valor” (‘value’, característica mais geral).

(E11) (A família) É só nós dois, quase nem gasta também.

| | | | |
|-----------------------|--|--------------------------------------|-----------------|
| <i>(A família)</i> | <i>É</i> | <i>só</i> | <i>nós dois</i> |
| <i>característica</i> | <i>Pr.: relacional identificativo circunstancial</i> | <i>circunstância de exclusão</i> | <i>valor</i> |

(E12) E é assim, a nossa vida tá convivendo assim, por agora, sabe?

| | | |
|---------------------|---|----------------------|
| <i>(Nossa vida)</i> | <i>é</i> | <i>assim</i> |
| <i>Identificado</i> | <i>Pr.: relacional identificativo intensivo</i> | <i>identificador</i> |

Observa-se, nesse segmento oracional, uma relação anafórica com o que já foi relatado por Paula sobre sua vida.

(E13) Ela quer ficar mais perto de mim, quanto mais perto, agora que eu tô grávida.

| | | |
|-----------------|------------------------|-----------------|
| <i>eu</i> | <i>tô</i> | <i>grávida.</i> |
| <i>portador</i> | <i>Pr.: atributivo</i> | <i>atributo</i> |

A análise dos processos de transitividade presentes na entrevista de Érica demonstra que a jovem dá ênfase às ações, ao relatar os fatos de sua vida, uma vez que a maior parte dos processos é material, o que pode ser observado no segmento abaixo:

(11) Antes, eu estudava lá ni Planaltina, Goiás. Eu estudava, aí meu pai pegava e me tirava, eu estudava e ele me tirava sempre sexta-feira, pra mim ir pra rua vender balinha. Aí, eu ia, aí, eu fui expulsa da escola. Aí, eu passei pra essa. [[Ce vendia balinha lá em Planaltina?]] Não, no Prano, aqui. /.../ [[Aí você não ia pra aula na sexta-feira?]] Não, num ia sexta, nem quinta. Ficava sexta, quinta, sábado e domingo na rua. Segunda, eu ia. Às vezes, eu ficava sem ir pra escola..., aí o diretor pegou e me expulsou da escola. Aí, eu comecei a vim pra rua... Aí, o menino pegou e me trouxe pra cá... pra essa escola. Aí, eu comecei a estudar aqui.

(Érica, 16 anos)

As orações que envolvem verbos de processo relacional também estão presentes no discurso de Érica quando a adolescente faz referência à E.M.M.P., como se observa nos esquemas a seguir:

(12) ((E aqui? Como é que é?)) **Aqui é bom.** ((Cê vem todos os dias?)) Venho.((Mas você tem a sua casa lá?)) Tenho... Eu tenho uma casa lá, meu pai me deu uma casa. ((Onde? Lá...)) **É, lá no Goiás.** Mora eu e minha irmã.((Cê num mora com seu pai e sua mãe?)) Não... mas é perto.É assim, a casa dele aqui e a minha aqui ((faz gestos com as mãos)), é do lado.../..../ Minha mãe agora ganhou nenê,...**já é treze.** ((Treze filhos?)) **Já é TREZE.** É, só isso...

(Érica, 16 anos)

(E14) Aqui é bom.

| | | |
|-------------------------------|--|-----------------|
| <i>Aqui</i> | <i>é</i> | <i>bom.</i> |
| <i>Circunstância de lugar</i> | <i>Pr.: relacional atributivo circunstancial</i> | <i>atributo</i> |

É possível observarmos o significado identificacional no esquema acima, retirado da narrativa de Érica, uma vez que se trata de uma oração envolvendo processo relacional, na qual a jovem faz uma avaliação sobre sua vida na escola.

(E15) Eu tenho uma casa lá, meu pai me deu uma casa.

É lá no Goiás. Mora eu e minha irmã.

| | | | |
|---------------------|--|-------------------------------|-------------------------------|
| <i>(A casa)</i> | <i>É</i> | <i>lá</i> | <i>no Goiás.</i> |
| <i>Identificado</i> | <i>Pr.: relacional identificativo circunstancial</i> | <i>Circunstância de lugar</i> | <i>Circunstância de lugar</i> |

(E16) Não... mas é perto. É assim, a casa dele aqui e a minha aqui, é do lado...

| | | |
|---------------------|--|-------------------------------|
| <i>(A casa)</i> | <i>é</i> | <i>perto.</i> |
| <i>identificado</i> | <i>Pr.: relacional identificativo circunstancial</i> | <i>Circunstância de lugar</i> |

Os esquemas (E15) e (E16) apresentam orações que envolvem processos relacionais identificativos circunstanciais. Trata-se de uma relação com o contexto orientacional da narrativa, uma vez que Érica procura descrever o espaço em que vive a família.

(E17) Minha mãe agora ganhou nenê, ... já é treze.

| | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| <i>já</i> | <i>é</i> | <i>treze.</i> |
| <i>Circunstância de tempo</i> | <i>Pr.: relacional identificativo</i> | <i>identificador</i> |

| | | |
|--|-----------------------|--|
| | <i>circunstancial</i> | |
|--|-----------------------|--|

Além de funcionar como um circunstancial de tempo, a partícula *já* exerce, aqui, a meu ver, a função de uma espécie de “*marcação de foco inclusivo*”¹³, uma vez que enfatiza a informação relacionando-a, de modo avaliativo, ao enunciado anterior (*Minha mãe agora ganhou nenê...*).

Os segmentos oracionais que envolvem verbos de processo mental, encontrados no relato de Érica, estão relacionados à lembrança que a jovem tem do desaparecimento de sua irmã menor e ao sentimento pela escola, isto está claramente evidenciado no segmento (12).

(13) Também tinha um dia, né, que meu pai pegou, levou eu e minha irmã, uma que... uma que foi roubada. Nós duas tava, nós duas foi comprar um pastel, ela foi lá, ela saiu de perto de mim, aí, pegaram ela, aí até hoje... (...) ela tá com quatorze anos. (...) A Rodoviária não era nem feita ainda. Era de madeirite... Até hoje eu lembro... (...) [[Você gosta daqui?]] Eu gosto. Mais melhor que as outras escolas, eu acho...

(Érica, 16 anos)

4.2 – Os processos de transitividade e os significados acional, representacional e identificacional nos relatos das adolescentes do CAJE

¹³ O termo “marcação de foco inclusivo” é sugerido por Susan Klein (2003, p.138-139), para quem “foco é uma maneira de marcar certos efeitos discursivos na sentença”, o que, como bem observa Silva (2007, p.12), “só pode ser plenamente interpretado levando-se em conta o contexto que extrapola o nível da sentença, ou seja, o texto”, no caso, um texto narrativo.

Os textos colhidos por Lopes (2003), assim como as narrativas da E.M.M.P., no âmbito do significado acional, são considerados como “gêneros desencaixados”, já que também foram gerados mediante entrevistas narrativas com adolescentes que se encontravam, na época, em regime de internação no CAJE. Trata-se de textos relevantes, sobretudo, porque constituem uma forma de evidenciar a realidade e as identidades das adolescentes, através de seus discursos, razão pela qual os selecionei para a análise aqui apresentada.

Para analisar os processos de transitividade presentes nos relatos das adolescentes do CAJE, apresento, nesta seção, o quadro 4.2 com o levantamento de ocorrências dessas categorias e, logo a seguir, a partir da proposta de Fairclough (2003) sobre os significados da linguagem, discuto a importância de cada uma delas na formação das identidades das participantes da pesquisa.

Quadro 4.2 - Ocorrências de Processos de Transitividade nos relatos do Grupo B

| Colaboradores da Pesquisa Grupo B | Processos | | | | | | | | | | | | Total de Processos |
|---|-----------|------|----------------|-----|--------|------|--------|-----|------------|------|-------------|-----|-----------------------|
| | Material | | Comportamental | | Mental | | Verbal | | Relacional | | Existencial | | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | |
| Bárbara | 40 | 83,3 | - | - | - | - | - | - | 06 | 12,5 | 02 | 4,2 | 48 |
| Elena | 28 | 71,8 | - | - | 03 | 7,7 | 01 | 2,6 | 07 | 17,9 | - | - | 39 |
| Luzia | 27 | 51 | 05 | 9,4 | 03 | 5,6 | 02 | 3,8 | 16 | 30,2 | - | - | 53 |
| Maria | 20 | 34,5 | 05 | 8,6 | 12 | 20,7 | 05 | 8,6 | 15 | 25,9 | 01 | 1,7 | 58 |
| Rebeca | 35 | 35 | 09 | 9 | 21 | 21 | 08 | 8 | 26 | 26 | 01 | 1 | 100 |

Os relatos das adolescentes do CAJE, da mesma forma que os da outra instituição (E.M.M.P.), apresentam maior ocorrência de orações que envolvem *processos materiais*, o que pode ser observado na ênfase dada às ações pelas adolescentes ao narrarem os fatos de suas vidas. Ressalte-se que a maior parte

dos processos encontra-se relacionada às experiências do mundo físico das adolescentes, isto é, elas relatam fatos que ocorreram em suas vidas, e que estão também relacionados aos atores que fizeram com que tais fatos acontecessem. Observamos, ainda, a ocorrência de orações que envolvem *processos relacionais* em todos os relatos. Esse tipo de processo está associado à generalização que fazemos por meio da linguagem, relacionando nossas experiências umas às outras (isto é igual aquilo, isto é uma parte daquilo, isto é um tipo daquilo) (Ghio e Fernandez, 2005). As orações que envolvem *processos mentais* ocorrem em quatro relatos. Trata-se do registro da experiência interior ou mental do mundo que nos rodeia, daí sua maior complexidade, uma vez que, ao construirmos orações com verbos de processos mentais, estamos externando nossas reflexões sobre o mundo exterior e nossa percepção interior sobre ele. Trata-se, neste caso, a meu ver, de expressar nossas opiniões sobre o mundo, daí a resistência de algumas jovens em razão da situação em que se encontram.

Apresentarei, a seguir, os relatos das adolescentes Bárbara, Elena, Luzia, Maria e Rebeca, utilizados nesta análise¹⁴.

O excerto (14) faz parte do relato de Bárbara e será analisado por meio das propostas de Halliday e Mathiessen(2004), sobre os processos de transitividade, e de Fairclough(2003), sobre os significados acional, representacional e identificacional.

(14) ((Vamos fazer um exercício de memória, me conta um pouco da tua infância...)) Ta... é (+) lá na minha infância eu morava com o meu pai. Desde

¹⁴ Os relatos das adolescentes foram retirados do capítulo "Trajetória e representações das adolescentes" da Dissertação de Mestrado, "Narrativas das Adolescentes em Conflito com a Lei" (Lopes, 2003).

pequena sempre morei com meu pai. Comecei a morar com ele eu tinha dois meses de nascida. Eu sempre morei com meu pai. Até os meus nove anos minha vida era tudo uma MARAVILHA. Mas aí a minha vó faleceu, o meu pai arrumou outra mulher, começou a beber, começou a me bater. Aí eu saí da casa do meu pai, fui para a casa da minha mãe, umas três vezes, mas sempre voltava. Ficava nesse ping-pong, da casa do meu pai para a casa da minha mãe, do pai pra mãe da mãe pro pai... teve vezes que eu ia para casa de parente. Mas aí, depois, aí não deu mais, fui para a casa da minha mãe. Só que com a minha mãe a gente nunca (+), a gente foi assim, essa coisa de mãe e filha, ela tava mais pra... revolta. Aí, comecei foi quando eu entrei nessa vida. Aí depois eu fui morar com umas amigas. Mas foi quando eu fui morar com a minha mãe, eu comecei a fumar, beber, usar drogas, entrei nessa vida mesmo. (...)) ((Mas antes de você ir para a casa da sua mãe, como era quando você morava com o seu pai?)) Bem, era uma família. Mas depois a minha vó faleceu, o meu pai mudou completamente. A minha madrasta brigava. Era uma coisa assim... um clima assim muito palha. Aí eu saí, brigava com o meu pai, quando ele me batia, tinha um cinturão de borracha que ficava pendurado na sala, só para isso. Às vezes, eu nem ia para a escola, ele me deixava toda marcada e eu ia para casa da minha mãe. Aí eu voltava, ficava uns três meses, depois eu voltava pra casa do meu pai. Uma vez eu briguei com o meu pai, eu bati na minha madrasta e a gente parou de conversar, aí eu fui para a casa da minha mãe. Aí nunca mais voltei para lá.

(Bárbara, 16 anos)

No relato de Bárbara, observamos a presença de apenas três tipos de processos: material, relacional e existencial. A jovem dá ênfase aos acontecimentos da infância e às ações dos membros da família que acabaram desencadeando as suas idas e vindas pelas casas dos parentes (pai, mãe, avó), o que é chamado por ela de “ping-pong”. Isso pode ser constatado no uso dos verbos de processo material: *morava, morei, comecei a morar, faleceu, arrumou, começou a beber, começou a me bater, saí, fui(ir), fui morar, fumar, beber, usar*

drogas, entrei nessa vida, brigava... A adolescente, em seu relato, prioriza a trajetória de sua vida junto à família, o que permite constatar a desestruturação na vida familiar como a causa da sua saída de casa.

Os segmentos oracionais que apresentam verbos de processo relacional estão também associados às características da vida em família e da infância de Bárbara. Isso pode ser observado nos segmentos oracionais avaliativos esquematizados a seguir, analisados como parte do significado identificacional, uma vez que a jovem faz uma avaliação da sua infância e da sua vida familiar.

(E18) Até os meus nove anos minha vida era tudo uma MARAVILHA.

| | | | |
|-------------------------------|-------------------|---|----------------------------|
| <i>Até os meus nove anos</i> | <i>minha vida</i> | <i>era</i> | <i>tudo uma MARAVILHA.</i> |
| <i>Circunstância de tempo</i> | <i>portador</i> | <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> |

(E19) Bem, era uma família.

| | | |
|---|-------------------------|---------------------|
| <i>Bem</i> | <i>era</i> | <i>uma família.</i> |
| <i>Marcador Conjuntivo (Nível Discursivo)</i> | <i>Pr.: existencial</i> | <i>existente</i> |

Enquanto o segmento oracional exibido em (E18) envolve um processo relacional, o segmento esquematizado em (E19) configura um processo existencial, uma vez que exibe, em sua estrutura, a forma verbal ‘*ser*’ que, no contexto narrativo, equivale ao significado categórico de “existir”, o que nos permite apontar o sintagma nominal “uma família” como termo ‘existente’. Cabe, ainda, registrar que o marcador discursivo “bem” ocupa a posição de tema, uma vez que pode ser identificado como “o elemento que vem em primeiro lugar na

oração” (Halliday, 1994, p.38). Razão pela qual, funciona, a meu ver, como uma espécie de “marcação de foco” também, sobretudo porque, ao ocupar a posição de tópico oracional, enfatiza o significado informacional. Trata-se de uma avaliação tematizada. Nessa perspectiva, no esquema (E19), o sujeito não aparece porque a construção exibe um processo existencial, o que pede somente o termo ‘existente’. Além disso, como bem observam Gouveia e Bárbara (2006, p.58), “em português, existe a possibilidade de suprimir o Sujeito em construções comuns”.

(E20) ... *tinha um cinturão de borracha...*

| | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| <i>...tinha</i> | <i>um cinturão de borracha...</i> |
| <i>Pr.: existencial</i> | <i>existente</i> |

O segmento oracional em (E20) apresenta a forma verbal “ter” com o sentido de “existir”, o que implica um processo existencial, uma vez que se refere à existência de “um cinturão de borracha que ficava pendurado na sala”, o que evidencia a presença da violência doméstica no ambiente familiar da adolescente. É uma imagem que parece evocar a lembrança das agressões do pai, momentos de sofrimento vividos por Bárbara durante a infância.

O excerto (15) faz parte do relato de Elena.

(15) *[[Primeira coisa, eu queria que você fizesse um exercício de memória e voltasse nos seus seis, sete anos. Como é que era a sua vida?]] Era **ÓTIMA**. Eu morava com o meu pai. Eu estudava nesse tempo, eu estudava. Eu ficava brincando na rua. Eu brincava de pique-esconde, brincava de pique-pega, ia pra escola e **ficava em casa**. Minha irmã que cuidava de nós (...) Eu ia pra*

escola, **eu era aliada da professora**. Depois dos nove anos... eu completei nove anos, aí a minha mãe apareceu pra buscar nós. Aí nós ligava pra minha mãe. Aí eu liguei pra minha mãe uma vez, falei “mãe, vem me buscar, porque aqui em casa não dá certo”, porque eu não gostava muito do meu pai. [[Por qué?]] Porque não. Uns problema meu mais o meu pai. **O meu pai ééé... ele é muito safado**. Meu pai teve uns problema comigo nessa época, quando eu tinha seis anos. Aí quando eu fiz nove anos eu liguei pra minha mãe, aí eu pedi pra minha mãe me buscar, eu mais a minha irmã, porque ele fez graça comigo e com a minha irmã. Aí quando completou nove anos a minha mãe foi e buscou nós. Aí eu fui embora pra Goiânia. Lá eu conheci um mundão de gente e acabei saindo de casa e caindo nessa vida. [[Me conta mais sobre o porquê de você não gostar de seu pai?]] Ele era safado ué!! Eu não gostava dele porque ele era safado comigo.

(Elena, 18 anos)

A maior parte dos segmentos oracionais presentes no relato de Elena envolve verbos de processos materiais (71,8%). A jovem narra os fatos de sua vida na infância: ... morava com o pai..., ...estudava..., ...ficava brincando..., ...ia pra escola..., ...fui embora..., ...acabei saindo de casa..., ...caindo nessa vida. O participante principal nesse tipo de processo é chamado de ator. No relato de Elena, ela é o principal ator das orações que envolvem processo material. Trata-se, a meu ver, de uma auto-identificação, o que, de acordo com Fairclough (2003), está ligado ao aspecto discursivo das formas de ser, ou seja, ao significado identificacional (ver capítulo 2).

Os segmentos oracionais que envolvem processos relacionais, ainda no âmbito do significado identificacional, estão associados às avaliações que Elena faz sobre sua infância até os sete anos de idade, sobre sua vida na escola e sobre a figura do pai.

(E21) (A minha vida) Era ÓTIMA.

| | | |
|----------------|---|----------|
| (A minha vida) | Era | ÓTIMA. |
| Portador | Pr.: relacional atributivo intensivo | atributo |

(E22) (Eu)...ficava em casa.

| | | |
|----------|--|---------------------------|
| (Eu) | ficava | em casa. |
| Portador | Pr.: relacional atributivo circunstancial | circunstância de lugar |

(E23) Eu era aliada da professora.

| | | |
|----------|---|--------------------------|
| Eu | era | aliada da professora. |
| Portador | Pr.: relacional atributivo intensivo | atributo |

(E24) O meu pai ééé... ele é muito safado.

| | | | | |
|-----------|---------------------|----------|---|---------------|
| O meu pai | ééé... | ele | é | muito safado. |
| portador | Exitação na fala | portador | Pr.: relacional atributivo intensivo | atributo |

Os esquemas (E21), (E22), (E23) e (E24) dão pistas da relação de Elena com o mundo exterior, através do que é externado por ela sobre a sua vida na infância.

O excerto (16) faz parte do relato de Luzia.

(16) ((Eu queria que você fizesse um exercício de memória e me contasse como é era a sua vida antes dos seus sete anos de idade.)) Antes dos dez? ((É.)) Ou depois dos dez?((Antes.)) Antes dos dez (+) ah, **era muito boa**. Eu não usava drogas, só vivia na casa da minha mãe, não saía de casa, não fugia

*de casa. Assim (+). Aí quando eu era bem pequena, a minha mãe me expulsou de casa. Depois eu comecei a usar drogas, fugir de casa, dormia na rua, na casa de amigos às vezes. Eu tinha uns onze, doze anos. ((Me conta um pouco mais sobre como era na casa da sua mãe.)) Quando eu era mais nova, eu pegava dinheiro dela escondido, ela me batia, ela colocava a minha mão na água fervendo... Aí eu comecei a dormir na rua e ficar muito doida (...) ((E por que você pegava dinheiro dela?)) Ah para gastar com besteira, salgadinho, essas coisa. Lá em casa tinha, mas eu queria comprar de fora. (...) ((E como era a sua relação com o seu padrasto?)) **Ah, era de boa**. Ele não deixa a minha mãe me bater. ((E com o seu pai?)) **Com meu pai é ótima**. Ele mora lá no Piauí, **meu pai é traficante**, ele tem muito dinheiro... Só que não comenta isso com ninguém não. A última vez que eu vi ele eu tinha uns doze, treze anos. Depois nunca mais eu vi ele. (...) Eu acabei caindo nessa vida por causa da minha revolta, por causa da minha mãe. Ela me fez sofrê muito. **Ela é ruim**. Ela colocava a minha mão dentro da água quente. Era só porque eu pegava o dinheiro dela pra saí ela fazia isso comigo. Quando os meus irmãos pegava, ela não fazia. Aí eu caí nessa vida e fui pra rua mesmo, **lá era bom** porque a gente tinha liberdade, eu usava as minhas droguinhas direto, a gente curtia direto, todo o dia e toda a hora. Eu tinha dinheiro a hora que eu queria e não tinha a minha mãe para falar nada. (...) Eu preferia traficar, porque **roubar é cabuloso**.*

(Luzia, 17 anos)

Os segmentos oracionais presentes no relato de Luzia apresentam verbos de processos materiais em sua maior parte (51%). Isso se deve ao fato de ser o processo material típico do texto narrativo. Luzia também prioriza as ações do mundo físico, deixando externar sua trajetória de vida durante a infância até sua saída de casa (...não usava drogas..., ...só vivia na casa da minha mãe..., ...não saía de casa..., ...não fugia de casa..., ...a minha mãe me expulsou de casa..., ...eu comecei a usar drogas..., ...fugir de casa..., ...eu pegava dinheiro dela escondido..., ...ela me batia, ...eu acabei caindo nessa vida..., ...ela colocava a

minha mão dentro da água quente..., ...eu caí nessa vida...). Os atores presentes nas orações que envolvem processos materiais são Luzia e sua mãe. Trata-se do relato da adolescente sobre as ações da mãe que desencadearam a sua saída de casa, fazendo com que a jovem caísse “nessa vida”, ou seja, “nas ruas”. Contudo, as orações que envolvem verbos de processos relacionais também são recorrentes (30,2%) no relato de Luzia. Isso nos permite identificar avaliações feitas pela adolescente sobre a vida na infância e sobre seu relacionamento com os pais. Analisemos essa relação a partir dos esquemas a seguir.

(E25) (A minha vida) Antes dos dez ah, era muito boa.

| | | | | |
|-----------------------|-------------------------------|----------------------------|---|-------------------|
| <i>(A minha vida)</i> | <i>Antes dos dez</i> | <i>ah,</i> | <i>era</i> | <i>muito boa.</i> |
| <i>portador</i> | <i>Circunstância de tempo</i> | <i>Marcador discursivo</i> | <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> |

(E26) (A relação com o padrasto) Ah, era de boa.

| | | | |
|-----------------------------------|----------------------------|---|-----------------|
| <i>(A relação com o padrasto)</i> | <i>Ah,</i> | <i>era</i> | <i>de boa.</i> |
| <i>portador</i> | <i>Marcador discursivo</i> | <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> |

(E27) (A relação) com meu pai é ótima.

| | | |
|--------------------------------|---|-----------------|
| <i>(A relação) com meu pai</i> | <i>é</i> | <i>ótima.</i> |
| <i>portador</i> | <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> |

(E28) Meu pai é traficante.

| | | |
|-----------------|---|--------------------|
| <i>Meu pai</i> | <i>é</i> | <i>traficante.</i> |
| <i>portador</i> | <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> |

(E29) Ela (a mãe) é ruim.

| | | |
|--------------------|---|-----------------|
| <i>Ela (a mãe)</i> | <i>é</i> | <i>ruim.</i> |
| <i>portador</i> | <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> |

(E30) *Lá (a rua) era bom.*

| | | |
|-------------------------------|--|-----------------|
| <i>Lá (a rua)</i> | <i>era</i> | <i>bom.</i> |
| <i>Circunstância de lugar</i> | <i>Pr.: relacional atributivo circunstancial</i> | <i>atributo</i> |

(E31) *Roubar é cabuloso.*

| | | |
|-----------------|---|------------------|
| <i>Roubar</i> | <i>é</i> | <i>cabuloso.</i> |
| <i>portador</i> | <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> |

A exemplo da recorrência significativa de processos relacionais no excerto examinado acima, o texto a seguir, retirado da narrativa de Maria, também nos permite apreciar os processos relacionais. Antes, porém, deve-se apontar a continuidade da presença de processos materiais (34,5%), voltados para o mundo físico.

(17) ((*Me conta da tua infância, desde o momento mais antigo que você lembra.*)) *Ichi!! Um mar de rosas... Eu sempre morei com meus pais e com meus irmão. Mas teve uma época que eu comecei a sair demais. Ficar no meio da malandragem. A minha mãe não deixava, mas eu usava drogas, ia para a rua. Como é que eu ia usar drogas em casa? **A minha mãe sempre foi de dar conselho** assim, ela se preocupa muito com a gente... Eu quando era criança gostava de brincar e sair com a minha irmã. Porque a minha irmã, ela curtia também, curtia festa, curtia lazer, baile, essas coisa assim. Eu gostava de sair com ela, só que ela não deixava muito não, que ela era mais velha, e eu era bem pequenininha, mais nova, né. Eu já nasci gostando dos frevo. Eu saía com uma amiga dela, uma amiga dela que aceitava que eu saísse com ela. Eu ficava na casa dela, saía, dava uma volta com ela. Mas não curtia igual gente*

grande ainda não. Isso eu acho que eu tinha uns nove anos. Aí depois, eu sempre morei assim em lugar mais (+) pobre, vamos dizer, né. Nunca morei em lugar rico, então lembro que eu sempre via tudo de pertinho, via as pessoas, via os meninos, via gente boa, via todo mundo, sabe? Normal, dava já pra te uma base da vida. Meu pai não dava dinheiro e **meu irmão lá em casa é que sempre teve muito dinheiro, ele é muito massa, ele era traficante** e gostava de ficar no meio de esquina com os meninos, com os amigos dele e tal. Hoje ele tá preso. Quando eu sair daqui, eu vou ajudar ele. [[E o seu pai, me conta sobre o seu pai...]] Agora, o meu pai é... (+) ele não. Ele não dá conselho, ele só fala porque tem que falar, não tá nem aí. **Ele é rico, é funcionário público, ganha mil reais, mas nunca põe dinheiro em casa**, só o básico. **Ele é um bêbado!! Gasta tudo com bebida.**

(Maria, 18 anos)

Assim como as demais adolescentes, Maria narra os fatos de sua infância dando ênfase às ações (*Eu sempre morei com meus pais e com meus irmão..., ...eu comecei a sair demais..., ...a minha mãe não deixava..., ..mas eu usava drogas..., ...ia para a rua..., ...eu saía com uma amiga dela..., ...nunca morei em lugar rico..., ...meu pai não dava dinheiro..., ...ganha mil reais..., ...nunca põe dinheiro em casa..., ...gasta tudo com bebida...).*

Os atores presentes nessas orações são Maria, a mãe e o pai. A adolescente, apesar de sempre ter morado com a família, demonstra que as ações do pai desencadearam sua ida às ruas, fazendo com que caísse nas drogas e na vida do crime. Maria não é uma adolescente como os demais participantes desta pesquisa, que acabam vivendo nas ruas e perdendo o vínculo familiar. Contudo, pode-se observar, em seu relato, que a desestrutura familiar e até mesmo as condições de vida, bem como o ambiente em que vivia, foram desencadeando sua entrada “nessa vida”.

As orações que envolvem processos relacionais também aparecem de forma recorrente no relato de Maria. Através delas, a adolescente faz avaliações sobre alguns membros de sua família, como se pode observar nos esquemas seguintes.

E32) A minha mãe sempre foi de dar conselho...

| | | | |
|---------------------|-------------------------------|---|---------------------------|
| <i>A minha mãe</i> | <i>sempre</i> | <i>foi</i> | <i>de dar conselho...</i> |
| <i>Identificado</i> | <i>Circunstância de tempo</i> | <i>Pr.: relacional identificativo intensivo</i> | <i>identificador</i> |

(E33) Meu irmão lá em casa é que sempre teve muito dinheiro...

| | | | | | |
|------------------|-------------------------------|---|-------------------------------|--|--------------------------|
| <i>Meu irmão</i> | <i>lá em casa</i> | <i>é que</i> | <i>sempre</i> | <i>teve</i> | <i>muito dinheiro...</i> |
| <i>possuidor</i> | <i>Circunstância de lugar</i> | <i>Expressão expletiva ou de realce</i> | <i>Circunstância de tempo</i> | <i>Pr.: relacional atributivo possessivo</i> | <i>possuído</i> |

(E34) Ele (o irmão) é muito massa...

| | | |
|----------------------|---|---------------------|
| <i>Ele (o irmão)</i> | <i>é</i> | <i>muito massa.</i> |
| <i>portador</i> | <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> |

(E35) Ele (o irmão) era traficante...

| | | |
|----------------------|---|-------------------|
| <i>Ele (o irmão)</i> | <i>era</i> | <i>traficante</i> |
| <i>portador</i> | <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> |

(E36) Ele (o pai) é rico...

| | | |
|--------------------|---|-----------------|
| <i>Ele (o pai)</i> | <i>é</i> | <i>rico</i> |
| <i>portador</i> | <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> |

(E37) Ele (o pai) é funcionário público...

| | | |
|--------------------|---|----------------------------|
| <i>Ele (o pai)</i> | <i>é</i> | <i>funcionário público</i> |
| <i>portador</i> | <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> |

(E38) Ele (o pai) é um bêbado!!

| | | |
|--------------------|---|------------------|
| <i>Ele (o pai)</i> | <i>é</i> | <i>um bêbado</i> |
| <i>portador</i> | <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> |

Os esquemas acima exibem processos relacionais combinados. Cabe, aqui, registrar que o atributo está ao nível da oração e se trata de uma designação pessoal que é atribuída a alguém. No caso, uma designação da narradora aos portadores dos atributos - ou seja, aos membros da sua família - quando enfoca o mundo das relações abstratas, o 'mundo do ser'.

O excerto (18) foi retirado do relato de Rebeca.

*(18)((Gostaria que você fizesse um exercício de memória e me contasse como era a sua vida antes dos 10 anos.)) **AH!! ERA MUITO BOA, BOA MESMO. É muito bom lembrar e voltar ao passado... É interessante a gente voltar ao passado porque a gente sai um pouco desse lugar, desse sistema. Os meus dez anos de idade era felizes**, eu morava assim com a minha tia, depois eu fui morar com a minha mãe. Enfim, eu **tinha um lar, era bom**. ((E como era esse lar?)) **Tinha amor, muito carinho. Era paparicada**, sempre ganhava presentes, era bom, graças a Deus era bom. Desde pequena aos três anos de idade, eu morava com uma tia minha. Depois, quando a minha tia por velhice faleceu, eu fui morar com a minha mãe. Aí eu acho que eu já tinha uns quatro, cinco anos de idade, mas **tudo era mais tranqüilo**. Quer dizer, todas as famílias têm problemas, mas independente do que eu vivo hoje era mais tranqüilo. ((E porque você foi morar com a sua tia?)) Acho que é porque... eu não sei. Acho que é porque ela gostou muito de mim, teve aquele apego*

familiar e eu fui morar com ela. Ela era tia do meu pai e eu chamava ela de mãe, aí ela faleceu e eu tive que ir morar com a minha mãe. ((Quais as lembranças que você tem de sua chegada na casa da sua mãe?)) Todo mundo me olhando ((risos)). Todo mundo me olhando. É engraçado que eu sempre penso assim que as pessoas dizem que criança de 4 ou 5 anos de idade não tem essa memória de voltar ao passado. Mas volta, eu lembro de quando eu cheguei em casa tava todo mundo me olhando. Foi até uma briga pra eu separa da minha tia. Eu tava dentro do carro, rasguei a meia da minha vó. Briguei com todo mundo, chorava, brigava, esperneava, porque eu não sabia, enfim, pra onde eu tava indo. **Só sabia que tava me separando da minha tia.** O povo falava: “Calma Rebeca, calma Rebeca!” Mas **eu não queria ir para casa, eu queria ficar com a minha tia.** Mas eu sabia, no fundo, no fundo, dentro do meu coração, eu tava me separando dela. Aí por isso que eu esperneei, fiz, aconteci. Aí quando eu cheguei em casa, “ah, que a Rebeca fez isso, que a Rebeca fez aquilo.” Aí a minha mãe falou assim: “ah que essa menina tá merecendo uns tapas”. Aí eu já olhei assim e falei: “Ah não, não acredito que eu vou apanhar”. (...) A minha mãe tem que estudar, tem que ajudar ela em casa. Sempre foi assim uma convivência mais assim de aprendizado, por mais que a gente não reconheça, eu falo isso por experiência própria (...) agora, eu aprendi e quero voltar, vou fazer do jeito que ela falava, quando eu sair daqui. (+) Mas enfim foi tempos que eu não dei valor (...) ((Como que é a sua relação com o seu pai?)) Meu pai não é nada, ele só bebe. Eu lembro que olha só: teve uma vez que a minha mãe tava dormindo, e ele foi na ponta do pé e desligou a luz lá fora e a casa ficou toda escura, ele pegou um pedaço de pau e bateu nela e ficou um monte de hematoma. Aí ela fica com medo, mas quando eu to em casa ela pode confiar porque eu posso segurar, eu posso dar um jeito e ele não faz nada.

(Rebeca, 18 anos)

Os segmentos oracionais que envolvem processos materiais estão presentes em maior número no relato de Rebeca (35%), uma vez que se trata de um texto narrativo. A jovem relata como era sua convivência com os outros

membros da família: a tia com quem morava, a mãe e o pai. Contudo, podemos observar que há um número expressivo de segmentos que envolvem processos relacionais (26%) e mentais (21%). E não é por acaso, uma vez que a adolescente deixa externar sua experiência interior/ mental, manifestando suas percepções a respeito do “mundo do ser” (processos relacionais) e do “mundo do sentir” (processos mentais). Analisemos esses dois tipos de processos, no âmbito do significado identificacional, nos esquemas analíticos abaixo.

(E39) Ah!! (A minha vida antes dos 10 anos) ERA MUITO BOA, BOA MESMO.

| | | | |
|----------------------------------|---|------------|------------|
| (A minha vida antes dos 10 anos) | ERA | MUITO BOA, | BOA MESMO. |
| portador | Pr.: relacional atributivo intensivo | atributo | atributo |

(E40) Os meus dez anos de idade era felizes...

| | | |
|---------------------------|--------------------------------------|------------|
| Os meus dez anos de idade | era | felizes... |
| portador | Pr.: relacional atributivo intensivo | atributo |

(E41) (Eu) Era paparicada...

| | | |
|----------|--------------------------------------|---------------|
| (Eu) | Era | paparicada... |
| portador | Pr.: relacional atributivo intensivo | atributo |

(E42) Tudo era mais tranqüilo.

| | | |
|----------|--------------------------------------|-----------------|
| Tudo | era | mais tranqüilo. |
| portador | Pr.: relacional atributivo intensivo | atributo |

(E43) Eu tinha um lar...

| | | |
|-----------|---------------------------------------|-----------|
| Eu | tinha | um lar... |
| possuidor | Pr.: relacional atributivo possessivo | possuído |

(E44) (Eu) Tinha amor, muito carinho.

| | | | |
|------------------|--|-----------------|-----------------------|
| <i>(Eu)</i> | <i>tinha</i> | <i>amor,</i> | <i>muito carinho.</i> |
| <i>possuidor</i> | <i>Pr.: relacional atributivo possessivo</i> | <i>possuído</i> | <i>possuído</i> |

(E45) É muito bom lembrar e voltar ao passado...

| | | |
|---|------------------|-------------------------------------|
| <i>É</i> | <i>muito bom</i> | <i>lembrar e voltar ao passado.</i> |
| <i>Pr.: relacional atributivo intensivo</i> | <i>atributo</i> | <i>portador</i> |

Os esquemas (E39), (E40), (E41), (E42), (E43), (E44) e (E45) demonstram a avaliação que Rebeca faz de sua vida na infância, uma vida cercada de amor e carinho, da qual a jovem se lembra com saudade. Essa lembrança é externada por Rebeca nas orações que envolvem processos mentais esquematizadas a seguir.

(E46) (Eu) Só sabia que tava me separando da minha tia.

| | | | |
|-----------------------|---------------------------------------|--------------------|--|
| <i>(Eu)</i> | <i>Só</i> | <i>sabia</i> | <i>que tava me separando da minha tia.</i> |
| <i>experienciador</i> | <i>Circunstancial de exclusão</i> | <i>Pr.: mental</i> | <i>fenômeno</i> |

(E47) ... eu não queria ir para casa...

| | | |
|-----------------------|--------------------|------------------------|
| <i>eu</i> | <i>não queria</i> | <i>ir para casa...</i> |
| <i>experienciador</i> | <i>Pr.: mental</i> | <i>fenômeno</i> |

(E48) ... eu queria ficar com a minha tia.

| | | |
|-----------------------|--------------------|-------------------------------|
| <i>eu</i> | <i>queria</i> | <i>ficar com a minha tia.</i> |
| <i>experienciador</i> | <i>Pr.: mental</i> | <i>fenômeno</i> |

Nessas orações que envolvem processos mentais, Rebeca deixa transparecer sua identificação com a tia que a criou, que deu amor e carinho. Nesse momento, ela narra a ruptura com essa vida de momentos felizes, nos

quais, junto com sua tia, constituía uma verdadeira família. A partir daí, é que Rebeca, sentindo falta do aconchego da tia, começa a viver a desestrutura familiar na casa da mãe e acaba caindo na vida de “ping-pong” entre a casa da mãe e dos avós, chegando a envolver-se com drogas e a viver nas ruas.

4.3. A Transitividade e o Tema nos Documentos Oficiais

Nesta seção, passo a discutir os documentos oficiais, tidos como formas de políticas públicas, implantados no Brasil. Trata-se da análise de alguns trechos do “Estatuto da Criança e do Adolescente” (Lei 8.069/90) e da “Constituição Federal da República Federativa do Brasil”, de 1988. Para este momento, serão enfocados, sobretudo, as seções e os artigos que tratam da questão familiar. Cabe aqui ressaltar que os textos do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Constituição Federal podem ser apontados, no âmbito do significado acional, como gêneros situados, já que fazem parte de uma rede de prática particular institucionalizada (o Estado), conforme sugere Fairclough (2003, p.68). Primeiramente, enfocarei, nas perspectivas da função textual e do significado representacional, a configuração jurídica da criança, do adolescente e da família nos textos oficiais. Para tanto, passemos à análise do “tema” e dos processos verbais das orações dos artigos escolhidos, que envolvem a criança e o adolescente, bem como sua situação na família. Sobre a questão do tema na oração, do ponto de vista da Gramática Sistêmica Funcional, Gouveia e Bárbara (2003, p.2), ao evocar Halliday (1994), pontuam:

Em GSF, e considerada a função textual em particular, o tema pode ser identificado como o elemento que surge em primeiro lugar na oração, quando esta cumpre a função de mensagem. Todavia, não é este o modo como o tema é definido. A definição é funcional, tal como acontece com todos os elementos na interpretação da estrutura gramatical. Ou seja, o tema é um elemento numa configuração estrutural particular, que, tomado como um todo, organiza a oração como mensagem, isto é, como a configuração tema + Rema. Em tal configuração, o tema é o ponto de partida para a mensagem; é aquilo sobre o que a mensagem vai ser. Quer isto dizer que parte do significado de qualquer oração está na escolha do elemento que funciona como tema.

Observemos os artigos retirados do Estatuto da Criança e do Adolescente:

*Art. 2º- **Considera-se** criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.*

Art. 3º- A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

*Art. 4º- **É dever** da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar.*

Art. 5º- Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e

opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

*Art. 7º- A criança e o adolescente **têm** direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.*

*Art. 15º- A criança e o adolescente **têm** direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.*

*Art. 19º- Toda criança ou adolescente **tem** direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.*

Art. 25º- Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes.

*Art. 28º- A colocação em família substituta **far-se-á** mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei.*

Com relação ao tema, pode-se observar, dentro da função ideacional, que nos artigos 3º, 5º, 7º, 15º, 19º e 28º, eles aparecem na forma nominal como participante ou portador do processo: *a criança e o adolescente, nenhuma criança ou adolescente, a criança e o adolescente, a criança e o adolescente, toda criança ou adolescente*. Nos artigos 2º, 4º e 25º, o tema é o próprio processo: *considera-se..., é dever... e entende-se...* Neste caso, a ênfase é dada aos participantes ou

portadores, uma vez que na presente amostra, eles são os temas da maior parte dos artigos, ou seja, a criança e o adolescente são tópicos discursivos da presente amostra.

A maioria dos processos verbais presentes nos segmentos oracionais dos artigos analisados são mentais e relacionais. Há apenas um processo material (far-se-á). Os processos relacionais aparecem como atributivos possessivos em que o possuidor é “a criança e o adolescente”.

Observa-se a intenção de dar condições básicas às crianças e aos adolescentes, através do texto da Lei ora analisada. Contudo, a implementação de forma integral do texto do ECA ainda é precária. Isso pode ser observado na análise feita anteriormente das narrativas dos adolescentes entrevistados, tanto da E.M.M.P. quanto do CAJE.

A seguir, buscar-se-á destacar alguns aspectos nos artigos 226 e 227 da Constituição Federal de 1988.

Art. 226 – A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”.

(...)

§3º- Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§4º- Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

(...)

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O *caput* do Art. 226 apresenta como tema “A família, base da sociedade”, que tem “especial proteção do Estado”, garantida de acordo com os parágrafos 3º e 4º. No entanto, observa-se no *caput* do Art. 227 da Constituição Federal, a legitimação do Estado, através da sua racionalização, uma vez que é percebido como instituição social que deve apoiar a entidade familiar, a criança e o adolescente, com o apoio da sociedade e da própria família. Ou seja, no Art. 227, cujo tema é “É dever da família, da sociedade e do Estado”, observa-se uma hierarquização de obrigações. A família vem na primeira posição dentro do tema, o que pode ser considerado, a meu ver, com sendo a mais responsável pela preservação dos direitos da criança e do adolescente. A sociedade estaria em segundo lugar e o Estado em terceiro. Trata-se, do meu ponto de vista, de uma forma de atenuar a obrigação que o Estado tem na implementação das políticas públicas que envolvem apoio às crianças, aos adolescentes e às suas famílias. Os textos estão escritos, as leis, promulgadas, e nossas crianças e adolescentes estão nas ruas, pedindo socorro e esperando pela necessária implementação de políticas públicas que possam acabar de vez com a situação de vida difícil em que se encontram.

Algumas considerações

Neste capítulo, procurei demonstrar como a análise da transitividade, proposta por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), feita nos segmentos oracionais das narrativas dos adolescentes participantes da pesquisa, influencia na percepção dos significados acional, representacional e identificacional. Complementei a discussão através da análise do tema de alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e da Constituição Federal de 1988.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou interpretar a representação discursiva sobre “família” entre adolescentes que vivem à margem da sociedade. Os dados básicos da análise são constituídos por entrevistas narrativas colhidas junto a adolescentes que vivem em situação de rua no Distrito Federal e freqüentam a Escola de Meninos e Meninas do Parque (E.M.M.P.). O trabalho com os dados empíricos foi ampliado mediante à análise de relatos colhidos por Lopes (2003) junto às adolescentes infratoras que cumpriam, na época, medida de internação no Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE). Complementaram a discussão analítica trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Constituição Federal de 1988. A pesquisa envolveu, portanto, dados de natureza informal (entrevistas narrativas) e dados formais (documentos oficiais), conforme sugerem Bauer, Gaskel & Allum (2002, p.21), com relação aos procedimentos metodológicos (modos e meios) para uma pesquisa qualitativa.

Através de três procedimentos metodológicos utilizados na construção do *corpus*, quais sejam, a observação participante, as entrevistas narrativas e a pesquisa documental, foi possível obter dados consistentes sobre os participantes

e o fenômeno pesquisado. A triangulação de dados permitiu imprimir cientificidade e validade ao estudo aqui apresentado.

A perspectiva teórica que balizou o estudo teve como passaporte a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 1992, 2003), complementada, aqui, pelas propostas da Lingüística Sistêmica Funcional (Halliday e Matthiessen, 2004) e da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003).

O estudo detalhado dos processos de transitividade, bem como o enfoque do tema presente no *corpus* analisado, permitiu constatar que a linguagem, além de ser uma forma de significação do mundo, é também de ação sobre o mundo e sobre o outro. Os dez relatos analisados constituem uma forma de evidenciar a realidade e as identidades dos adolescentes. Os significados representacionais do discurso dos jovens, identificados, sobretudo, nos processos relacionais voltados para o mundo do “ser” exibem avaliações contundentes com relação ao conceito de família, sobretudo, no que concerne às lembranças tristes da infância e ao relacionamento problemático com os pais. Essas avaliações nos permitem aproximar aos estudos de Pardo (2005) quanto ao conceito de “família natural”, que atua expulsando seus membros do lar, uma vez que a falta de condições de viver dignamente no ambiente familiar acaba levando-os a procurar apoio nas ruas. A situação de rua faz com que, muitas vezes, uma nova família seja encontrada. Essa nova família, denominada por Pardo de “família de rua”, é que leva os adolescentes a terem uma esperança de uma nova vida, é o caso de alguns jovens que encontraram apoio junto aos colegas e aos professores da E.M.M.P.

Quanto aos documentos oficiais, embora as referências que exaltam a “família, base da sociedade” (Art. 226, CF/88) e asseguram à criança e ao adolescente o “direito a proteção à vida...” (Art. 7º, ECA), o “direito a ser criado e educado no seio da sua família” (Art. 19º) e “com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, (...), à convivência familiar e comunitária...” (Art. 227, CF/88), pode-se observar a evidente necessidade de implementação de políticas públicas e sociais para que se possa efetivar os direitos e as garantias de proteção às crianças e aos adolescentes. Os dados, aqui analisados, tanto da E.M.M.P. quanto do CAJE, demonstram que ainda é precária a implementação integral do ECA, bem como dos artigos 226 e 227 da Constituição Federal de 1988, que apontam a família como base da sociedade. Isso nos leva a refletir sobre a relativa omissão do Estado brasileiro. A ausência de políticas públicas para reverter a situação de carência da família brasileira que vive em situação de pobreza extrema, bem como as lacunas nos programas voltados para assistência à criança e ao adolescente, evocam o pensamento de Bourdieu (1993, p.215), quanto à “demissão do Estado”:

A vontade, plenamente louvável, de ir ver as coisas pessoalmente e de perto, leva, por vezes, a procurar os princípios explicativos das realidades observadas exatamente no lugar onde eles não se encontram (pelo menos na sua totalidade), isto é, no próprio local da observação: assim, é certo que a verdade do que acontece nos “subúrbios difíceis” não reside nesses lugares, habitualmente esquecidos, que surgem, de tempos a tempos, no primeiro plano da atualidade. O verdadeiro objeto da análise, que deve ser construído contra as aparências e contra todos os que se contentam em ratificá-las, é a construção social (ou, mais precisamente, política) da realidade deixada à instituição e das representações – principalmente, jornalísticas, burocráticas e políticas – de tal realidade que contribuem para produzir efeitos bem reais, antes de tudo, no universo político no qual elas estruturam a discussão, e até no universo científico.

Apesar da teoria da proteção integral à criança e ao adolescente aparecer explícita tanto na Constituição Federal quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente, o descaso dos governantes e, até mesmo da sociedade brasileira, tanto nas ações, quanto na ignorância em relação às leis do país, levam crianças e adolescentes a se encontrarem em situação difícil, como é o caso dos jovens aqui entrevistados. É preciso estar mais perto de situações como essas, deixar de lado os gabinetes, a burocracia dos palácios e tribunais para ver o que está acontecendo com pessoas, seres humanos, adolescentes, crianças.

Os resultados, aqui alcançados, constituem uma contribuição sobre os riscos sociais na vida de adolescentes em situação de rua no contexto brasileiro, além de servir de ponto de partida para projetos que revertam a situação da adolescência nas ruas, sobretudo porque desvelam as diversas representações feitas pelos jovens sobre suas famílias reais e sobre suas famílias almejadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira et. al. (org.). 2006. *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

ARIÈS, P. 1973. *História Social da Infância e da Família*. Trad. D. Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar.

BALLONE, G. J. 2003. *Depressão na adolescência*. In.: Psiqweb, internet, disponível em <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/adolesc2.html>. Consultado em 21.05.2007.

BAUER, M.W. e GASKELL, G. (editores). 2002. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

BOURDIEU, P. (coord.). 1997. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. 2006. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto.

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

COHEN, L. & MANION, L. 1983. *Research methods in education*. London: Croom Helm.

EGGINS, Suzanne & MARTIN, J.R. 1997. "Gêneros y registros del discurso". In: *El discurso como estrutura y proceso. Estudios del discurso, una*

introducción multidisciplinaria. Org. Teun A. van Dijk. Barcelona: Editorial Gedisa.

EGGINS, Suzanne. 2004. “*The grammar of experiential meaning: TRANSITIVITY*”, in *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. New York – London: Continuum.

FAIRCLOUGH, N. 2001. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. téc. pela prof. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília (*Discourse and social change*).

_____. 2003. *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge.

FONTENELE, Thaís de Oliveira. 2004. *A significação no discurso multimodal midiático*. Brasília (dissertação de mestrado inédita).

GHIO, Elsa & FERNÁNDEZ, María Delia. 2005. “*Las metafunciones y su realización em la cláusula*”. In: *Manual de Lingüística Sistemico Funcional ...*

GIDDENS, A. 1991. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp.

_____. 2002. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

GOUVEIA, C.A.M. & BÁRBARA, L. 2003. “*Tema e estrutura temática em PE e PB: um estudo construtivo das traduções portuguesa e brasileira de um original inglês*”. Disponível em <http://lael.pucsp.br/directt>, acessado em 14/05/2007.

_____. 2006. "Marcado ou não marcado não é a questão, a questão é: onde está o Tema?" In.: *Linguagem, Cultura e Sociedade*. Rio Grande do Sul: UFSM.

GOUVEIA, C.A.M. 2006. "Curso de Análise do Discurso e Lingüística Sistêmico-Funcional". Universidade de Brasília: NELIS/CEAM, Agosto-Setembro.

HAGUETTE, Teresa Maria F. 1995. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.

HALL, S. 2000. "Quem precisa da identidade?". In: *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Org. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, p. 103-133.

HALL, S. 2003. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

HALLIDAY, M. A. K. 1975. "Estructura y Function del Lenguaje". In: J. Lyons (ed.) *Nuevos horizontes en la lingüística*. Ed. Cast. Madrid: Alianza, p.145-173.

_____.1994. "The Functional Basis of Language", in B. Bernstein (ed.) *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973, p. 343-366. (Traduzido por Rodolfo Ilari)

_____.1994. *An Introduction to Funcional Grammar*, 2ª. Ed. Londres, Nova York, Sidney, Auckland: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN. 1985. *Language, Context and: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.

HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. 3ª Ed. Londres: Arnold.

KLEIN, Susan. 2003. *Foco no Português Brasileiro*. In: MÜLLER, Ana Lúcia; NEGRÃO, Esmeralda e FOLTRAN, Maria José (orgs.). *Semântica Formal*. São Paulo: Ed. Contexto, p. 125-151.

LOPES, Adriana de Carvalho. 2003. *Narrativas das Adolescentes em Conflito com a Lei*. Brasília. Dissertação de Mestrado (inédita).

LUCCHINI, R. 1993. *Enfant de la Rue: identité, sociabilité, drogue*. Genève: Librairie Droz.

LUSK, M. 1992. *Street children of Rio de Janeiro*. *Internacional Social Work*, 35, 293-305.

MENEZES, Deise M. do A. & BRASIL, Kátia C. T. 1998. "Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua". In: *Psicologia, Reflexão Crítica*, v. 11, nº 2. Porto Alegre: Scielo Brasil.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). 1992. *O limite da Exclusão Social – Meninos e Meninas de Rua no Brasil*. São Paulo: Hucitec.

MOSCOVICI, S. 2003. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, J. S. 1993. *O traço da desigualdade social no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE.

PARDO, M.L. 2005. *El concepto de familia en el discurso de los indigentes argentinos y chilenos. Un análisis acerca del discurso neoliberal en la Argentina y sus consecuencias.*

RAJAGOPALAN, K. 2003. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.* São Paulo: Parábola Editorial.

RECH, Lilian Keli & ROSA, Soraya Casagrande da. 1999. *Compreendendo a Negligência na Família.* Florianópolis: Centro “Crescer Sem Violência”.

RESENDE, Viviane de Melo. 2005. *Literatura de Cordel no Contexto do Novo Capitalismo: o discurso sobre a infância nas ruas.* Brasília. Dissertação de Mestrado (inédita).

RESENDE, Viviane de Melo & RAMALHO, Viviane. 2006. *Análise de discurso crítica.* São Paulo: Ed. Contexto.

RIBEIRO, Maria Salete. 1999. *A questão da família na atualidade.* Florianópolis, SC: loesc.

ROSA DE SOUZA, C. S. & EBRAIM G. 1992. *The street children of Recife: a study of their background.* Journal of Tropical Pediatrics, 38, 34-40.

SEABRA, Maria do Perpétuo S. S. D.1999. *Negligência contra crianças e adolescentes no Distrito Federal segundo o discurso dos atores sociais envolvidos.* Brasília. (dissertação de mestrado, inédita).

SILVA, D. E. G. 1991. *A oralidade no discurso narrativo escrito de adolescentes.* Brasília. (dissertação de mestrado, inédita).

_____. 2003. *Gramática e contexto na perspectiva funcional do discurso*. In: *Estudos de Linguagem: Inter-relações e Perspectivas*. Org.: _____ et al. Campo Grande, MS: Editora UFMS, p. 55-70.

_____. "A análise de discurso crítica e as bases funcionais da linguagem". Brasília (no prelo).

_____. "No rastro da questão social: ruptura familiar e pobreza nas ruas. Brasília (no prelo).

SILVA, T. T. 2000. *A produção social da identidade e da diferença*. In: *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Org.: _____. Petrópolis: Vozes, p. 73-102 .

SILVERMAN, David. 2006. *Interpreting Qualitative Data*. USA: Sage.

THOMPSON, G. 1996. *Introducing functional grammar*. London: Arnold.

THOMPSON, John B. 1995. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes.

_____. 2002. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes.

VAN DIJK, T. A. 1990. *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós Comunicación.

VIAN JR., Orlando. 2001. "Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a lingüística sistêmico funcional", in Beth Brait: (Org.) Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp.

VIEIRA, Josênia Antunes. 2002. "As abordagens críticas e não-críticas em análise do discurso". In: *Análise do Discurso, percursos teóricos e*

metodológicos. Org. D. E. G. da Silva e _____. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano, p. 143 -164.

WOODWARD, Kathryn. 2000. "*Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*". In: In: *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Org. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, p. 7-72.

ANEXO

Transcrições das entrevistas com os adolescentes da E.M.M.P.

Documento 1: Entrevista de Cláudia (16 anos) 08/03/2006

Transcrição

“E :: a minha vida : ela é assim... minha mãe bebe... meu pai também, mas meu pai num bebe assim muito igual /...../ agora minha mãe... ela é direto, sem parar. A minha vida... ela num é tão fácil pra nossos irmãos, pra mim. A gente vive porque ganha dinheiro e meu outro irmão foge de casa... essas coisas assim... disgosto porque minha mãe bebe, a gente num agüenta porque minha mãe xinga a gente, vive querendo bater na gente, aí a gente... tornou assim um disgosto, de ficar em casa... aí a gente foi pra rua... aí antes a minha mãe sempre ia lá:: no SOS, nessas coisas assim, procurar a gente. Agora ela num procura mais. Agora ela num tem mais notícia da gente, num tem nem como ela nem ligar nem vim aqui no colégio. E:: a nossa vida sempre foi um sofri/...../ pra mim mesmo foi um sofrimento. Eu e minha irmã, a gente queria Ter uma mãe assim, que num bebe né, podia beber, mas é:: controladamente, num ficasse batendo na gente/...../ xingando a gente, a gente num podia nem pô o pé assim na calçada que ela já xingava a gente, ficava passando vergonha na gente, aí a gente quis nem saber dela. (Onde vocês moravam antes?) Antes, a gente morava no Gama, agora a gente mora na Santa Maria. (E como vocês vieram pra essa escola?) Foi assim: aí eu..., eu fugi mais minha irmã, a minha irmã que tem dezoito anos. Aí foi... a gente foi pra W3 Norte, ficou lá... Nesse tempo até era dia de carnaval, a gente foi e pulava carnaval. A gente foi lá pra W3 Norte...(xxxx) Aí, depois, os meninos foi e incentivou eu... falou assim:

_ “Ei, ocê num qué i pra essa escola com a gente não? Lá é legal! O Francisco sempre vem buscar a gente.”

Falei:

_ “Que Francisco?”

_ “Ele, o motorista que leva a gente de kombi.”

_ “Ah, também quero!”

Aí chegou aqui eles perguntaram um bocado de coisas pra mim, onde eu morava, se eu tinha pai e mãe, a minha idade... Aí eu fui e vim pra essa escola aqui. Agora num quero sair mais daqui não (xxxx) Eu tenho uma menininha de um ano e sete meses. E eu fui ... quando eu tive uma briga com a minha sogra, que ela ficou xingando meu pai, minha mãe, meu irmão, falando que meu pai era vagabundo, minha mãe era alcoolatra, aí eu fui fiquei com ela assim, sentindo uma raiva assim no coração, num agüentei (xxxx), aí eu fui, fui, pra num prejudicar a minha filha, eu preferi deixar ela lá com a vó dela... e fugi pra rua. Aí, passou uns meses, aí, eu fui e me deu uma saudade da minha filhinha. Eu queria ver ela, e aí eu fui lá na casa da vó da nenê

Documento 2: Entrevista de Bruno (14 anos) 08/03/2006

Transcrição

Eu saí de casa porque meu pai é “xarope”. E ele bebe demais. (XXXXX)

Aí, minha mãe morreu, eu num gostava de ficar com ele sozinho...

Ele bebe pinga. Num sei nem onde ele...

(E aí, como é que você veio pra cá?)

Eu vim pra cá, porque eu...(XXXXX)

Daí eu tô aqui até hoje. Tô desde pequeno aqui.

(Nessa escola?)

Hum, hum...

(Você fica o dia todo aqui?)

Fico, até cinco horas.

(E depois?)

Cinco horas, eles levam a gente lá pro Cruzeiro.

(Você fica no Cruzeiro?)

É.

(Em casa?)

Hum?

(Em casa, no Cruzeiro?)

É, tem uma casa lá...

(E quando a sua mãe morreu?)

Vixe! Já faz uns anos. Ela morreu lá no Piauí.

(E você era novinho quando ela morreu?)

Hum, hum. Tava com nove anos.

(E você já estudava?)

Já. Estudava lá em Brazlândia. Morava lá em Brazlândia.

(Seu pai fica lá em Brazlândia?)

Hum, hum... Com a minha madrasta. Mas, só que eu num gosto dela não. Ela me xinga demais.

(Ela não te trata bem?)

Hum, hum.

(Tem alguma história pra você me contar?)

Ela fala pra minha professora que eu uso droga. Fala na frente da polícia que eu sou maconheiro. Eu num gosto dela não.

(E seu pai? Não faz nada?)

Não, meu pai tá lá, né, trabalhando. Comemorando...

(Você tem irmãos?)

Tenho. Sete, comigo...

(E eles moram com você?)

Não. Num sei onde eles tá, não. Só que o mais velho tá lá no Piauí, com a minha avó. E os outros tá aqui, no São Sebastião.

Documento 3: Entrevista de Alexandre (13 anos) 08/03/2006

Transcrição

(Conta uma história da sua vida... Conta pra mim se você tem família, onde ela mora...)

Eu tenho família, mas eu num sei onde ela mora não. Antes, eu sabia onde ela morava, mas ela se mudou e agora eu num sei mais. Se eu soubesse, eu tinha morado com a minha vó... Ter irmãos, eu tenho, mas um mora com a minha mãe (XXXXX) Um mora com minha vó, outro mora com meu tio e a minha irmã mais nova mora com o pai dela, e eu fico com a minha mãe. Ficava, né. Aí, ela começou a beber. Começou, começou, começou...(XXXXX) Aí, ela começou a beber, né, e num parava mais, né... Aí, eu peguei e fui pra casa e ela pegou e queria me bater, essas coisa... Aí, eu falei: "Ah, (XXXXX) eu vou embora". Aí, ela arrumou um cara lá... (XXXXX) Agora ela num deu certo com o cara...(XXXXX)

(E você? Fica onde?)

Eu fico na Rodoviária, no Eixo.

(Como você foi parar lá?)

Minha mãe me deu o dinheiro da passagem e aí eu vim pra cá, pra Rodoviária. Aí todo mundo ficava falando dessa escola, que essa escola era boa, essas coisa. Aí, eu falei: "Acho que eu vou querer um dia ir lá, nessa escola". Eu comecei minhas aulas ontem, é claro. Eu comecei minhas aulas ontem, essas coisa. Gostei dessa escola! Agora tô aqui. Quero ao menos arrumar um empreguinho pra frente. Antigamente, eu num dava nenhum valor na escola, agora, eu tenho que dar, porque se não, num vai ser nada pra frente na vida. (XXXXX) Aqui é bom. Aqui é

sossegado, num tem briga. É todo mundo na paz... Aquela Rodoviária ali... Deus me livre!

(E quando você sai daqui?)

Quando eu saio daqui eu vou pra Rodoviária e fico lá mesmo.

(Dorme lá?)

Durmo lá. Aí, eu vou pra lá e no outro dia eu volto de novo.

Documento 4: Entrevista de Paula (16 anos) - 29/06/2006

Transcrição

Um dia / meu nome é P., tenho dezesseis anos. Quando eu tinha meus... sete anos, eu já conheci a rua, comecei a mexer com droga. E o desenvolvimento em casa era muito diferente assim, sabe? Assim, no comum, convivência em comum, como eu e meu padrasto. Ele já:: tentou me violentar sexualmente... Eu peguei e saí de casa, fui pra rua, conheci as *droga*, me acabei nas *droga*. Depois, eu conheci este colégio, entendeu? Mas, mesmo assim, eu ainda *num* tinha freqüência ainda... Só vivia JOGADA, DROGADA, ROUBAVA muito, vivia presa, entendeu? E aí o tempo foi passando, passando e eu vendo que aquela coisa *num* ia *adiantano* nada, entendeu? Aí, as pessoas daqui da escola me ajudaram... a sair dessa vida, que foi lar/ primeiro pra largar as *droga...*, *né?* Pra largar as *droga...* e segundo, foi pra me ter uma convivência mais com a família... que antes eu *num* tinha. Depois daí:, eu conheci um rapaz também, entendeu? Que ele também mexia com droga... *PRA CARAMBA*. Então, ele também fez eu largar... do tiner, principalmente do tiner, que eu cheirava muito. Já abortei um filho, por causa de tiner... E: ele que fez eu desenvolver muitas coisas na minha vida, sabe? Hoje em dia, a minha mãe dá o maior valor nele, por ter ele me tirado da rua, ter tentado um pouco, '*não, vamo viver dentro duma casa, vamo viver nós dois junto, vamo largar um pouco da droga*'... A gente começou a participar de altos eventos daqui da escola, comecei a mais freqüentar mais a aula. E mudou pra mim, tudo mudou, de antes pra agora, *né?* Antes, eu tinha aquela revolta, dentro de casa,

contra os pais... Hoje não, hoje eu e ele ((o padrasto)) *num conversa*, mas nenhum olhando com a cara feia pro outro, nenhum *teno* rancor do outro, entendeu? E aí assim a vida vai convivendo, assim /...../ ((Você mora em Samambaia? Você falou?)) É, tô morando em Samambaia. ((Com quem que você mora?)) Moro numa casinha sozinha, alugada. Tenho ajuda de *uns pessoal* também que paga o aluguel pra *nóis*, entendeu? Que *nóis* criou a confiança neles, que têm confiança em *nóis*, sabe? Por eles ter a confiança em *nóis*... Porque *num* é todas as pessoas assim, *né?* Que confia em dar um dinheiro, tá/... falar, não...'vou pagar'... mas, *num* é aquela pessoa que você pode confiar em dar um dinheiro, ir lá e pagar mesmo, tudo direitinho, *né?* Aí, eles pagam o aluguel pra gente. Sobre a despesa de casa,... nos móveis que a minha mãe ta me ajudando em pouquinho, em pouquinho, sabe? /...../ Sobre alimento, quase nem tanto, que a gente tá quase o dia todo, todo dia na escola, *né?* Aí, todo final de mês /...../ ganha uma cesta. Eu ganho uma e ele ganha outra. É só nós dois, quase nem gasta também. E é assim, a nossa vida ta convivendo assim, por agora, sabe? Mudou muito. ((E a sua mãe?)) A minha mãe, ela tem os problema dela, sabe? ((Mas ela não mora junto, não?)) Não. Ela tem os *problema* dela... E: antes eu tava morando longe, *né*, só que eu tava vendo que, pra mim/...../ a tristeza /...../ tava continuando, d'eu ficar longe... Ela quer ficar mais perto de mim, quanto mais perto, agora que eu tô grávida. ((Cê tá grávida?)) Tô, de quatro meses. E ela quer que eu *fico* mais perto dela pra ela participar de tudo, sabe? Ta orgulhosa *pra caramba!* Por ter ganhado um netinho. E a vida ta seguindo... me ajudando, ajudando ela, entendeu? Eu vi que o brilho no meu rosto mudou muito. O brilho no rosto dele, no dela, das pessoas, entendeu? Que antes eu ignorava, xingava. Hoje

em dia, as pessoas, entendeu? Quanto mais ajudam. Num tem um evento na escola que num deixam de me chamar, num deixam de chamar ele, sabe? /...../ Quando rola um emprego/...../ A vida, agora, da gente, melhorou bastante. Primeiro...acoisa mais difícil mesmo foi largar as *droga,né?* Foi a coisa mais difícil /...../ mas pela iniciativa um do outro, combinação um do outro, a gente soube colocar uma resposta, seguiu certo /...../ *Tamo aí,* seguindo a vida junto...

Documento 5: Entrevista de Érica (16 anos) - 29/06/2006

Transcrição

Antes eu estudava lá *ni* Planaltina, Goiás. Eu estudava, aí meu pai pegava e me tirava, eu estudava e ele me tirava sempre sexta-feira, pra mim ir pra rua vender balinha. Aí, eu ia, aí eu fui expulsa da escola. Aí, eu passei pra essa. ((Cê vendia balinha lá em Planaltina?)) Não, no *Prano*, aqui./...../ ((Aí você não ia pra aula na sexta-feira?)) Não, num ia sexta, nem quinta. Ficava sexta, quinta, sábado e domingo na rua. Segunda, eu ia. Às vezes, eu ficava sem ir pra escola..., aí o diretor pegou e me expulsou da escola. Aí, eu comecei a vim pra rua... Aí, o menino pegou e me trouxe pra cá...pra essa escola. Aí, eu comecei a estudar aqui. ((E esse menino, cê conheceu onde?)) Lá no Guará. ((E aqui? Como é que é?)) Aqui é bom. ((Cê vem todos os dias?)) Venho. ((Mas você tem a sua casa lá?)) Tenho... Eu tenho uma casa lá, meu pai me deu uma casa. ((Onde? Lá...)) É, lá no Goiás. Mora eu e minha irmã. ((Cê num mora com seu pai e sua mãe?)) Não... mas é perto. É assim, a casa dele aqui e a minha aqui ((faz gestos com as mãos)), é do lado.../...../ Minha mãe agora ganhou nenê,... já é treze. ((Treze filhos?)) Já é TREZE. É, só isso... Também tinha um dia, né, que meu pai pegou, levou eu e minha irmã, uma que... uma que foi roubada. Nós duas, tava, nós duas foi comprar um pastel, ela foi lá, ela saiu de perto de mim, aí, pegaram ela, aí até hoje...((Não encontraram?)) Não, ela ta com quatorze anos. ((E roubaram ela lá

em Planaltina?)) Não, aqui, na Rodoviária/ A Rodoviária não era nem feita ainda. Era de madeirite /...../ Até hoje eu lembro... /...../ ((E você tinha quantos anos nessa época?)) Na época, eu tinha seis, seis anos. ((E ela?)) Ela tinha três.((E aí, vocês nunca mais acharam?)) Não... Minha mãe foi em todos lugar, mas não achou ela...((E seu pai e sua mãe trabalham?)) Meu pai trabalha, só. ((E sua mãe? Cuida da casa?)) É... Meu pai trabalha em oficina... ((E os outros irmãos?)) Meus irmãos é tudo pequenininho... Tem só um grandão, que ta na rua. /...../ Tem dezessete... Minha irmã que tem vinte também está na rua... ((Eles vêm estudar aqui?)) Não... Vêm só às vezes.../...../ Num vai pra casa... Num vai nem vê minha mãe... Quem vai é eu... Meu pai teve um acidente de carro, agora. Ele queimou aqui a perna, o braço e o rosto... ((Ele não ta nem podendo trabalhar?)) Tá não... Meu irmão tava trabalhando no lugar dele... /...../ ((E você vem pra cá de ônibus?)) É, eu venho de ônibus... /...../ ((Você gosta daqui?)) Eu gosto. Mais melhor que as outras escolas, eu acho...

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.