

## Alunos egressos do centro socioeducativo: uma análise linguístico-discursiva

### Graduate students of the socio-educational e center: a discursive linguistic analysis

Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Mato Grosso  
[jussivaniabatista@gmail.com](mailto:jussivaniabatista@gmail.com)

Solange Maria de Barros<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Mato Grosso  
[solbip@yahoo.com.br](mailto:solbip@yahoo.com.br)

**Resumo:** o artigo tem como objetivo analisar as representações de adolescentes egressos do sistema socioeducativo acerca do retorno dos mesmos às escolas. O estudo desvela a reintegração desses adolescentes no novo ambiente escolar. Quando os jovens saem da medida socioeducativa de internação para a medida de liberdade assistida, têm encontrado dificuldades para que a sua educação aconteça como um instrumento de ressocialização. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e observações de campo. Como suporte teórico, utilizamos a análise crítica do discurso de Fairclough (2003), a linguística sistêmico-funcional de Halliday (2004) e a filosofia do realismo crítico de Bhaskar (1989). Os dados desvelam as dificuldades encontradas pelos adolescentes egressos do sistema socioeducativo em continuar estudando e quais os caminhos encontrados por eles e por seus familiares para conseguir uma vaga nas escolas.

**Palavras-chave:** adolescentes egressos; educação; escola pública.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.

**Abstract:** the article aims to analyze the representations of adolescents graduated from the socio-educational center about their return to schools. The study reveals the reintegration of these adolescents in the new school environment. When the adolescents leave the socio-educational measure, they have found it difficult for their education as an instrument of resocialization. Data were collected through interviews and field observations. As a theoretical support, we use the Fairclough's critical discourse analysis (2003), Halliday's systemic-functional linguistics (2004) and Bhaskar's critical realism philosophy (1989). The data reveal the difficulties encountered by adolescents from the socio-educational system in continuing their study and the ways they and their families found to obtain a place in schools.

**Keywords:** graduates adolescents; education; public school.

## Introdução

Pesquisas realizadas acerca da socioeducação, sob o viés discursivo e emancipatório, têm sido estudadas em Mato Grosso, desde 2006 têm suscitado reflexões e persistência na superação de obstáculos que nos parecem insanáveis. A socioeducação tem sido vista como um fenômeno complexo que precisa ser amplamente problematizado nas redes de relações de todos os agentes envolvidos com os socioeducandos.

Estudos envolvendo os educadores do Centro Socioeducativo do Pomeri<sup>3</sup> apontaram, por exemplo, a necessidade de ampliar de maneira expressiva o elo — estrutura escola e as estruturas sociais mais amplas de poder de todo o sistema socioeducativo —, objetivando ações mais efetivas e coletivas, a fim de trazer relevantes mudanças para os alunos, para a escola e para toda a comunidade (XXXXX, 2009; 2010).

Seguindo essa trilha, a pesquisa realizada por Miranda (2014) revelou a necessidade de dar voz aos alunos. O estudo mostrou o que os jovens e adolescentes pensam acerca da instituição e dos professores. As produções escritas e as entrevistas sinalizaram o quanto a escola é importante na vida deles. Apontaram aproximação com os professores e uma aprendizagem significativa. Revelaram gostar de seus professores pela atitude de confiança e de aconselhamento. A escola é considerada um espaço de diálogo com os professores, oportunizando novas possibilidades de inserção social.

Miranda desvelou a necessidade de orientações dos valores e perspectivas de inserção social dos adolescentes e jovens do Sistema Socioeducativo e das condições objetivas do seu entorno para que se dê efetivamente emancipação e transformação social. Quando os adolescentes saem da medida socioeducativa de internação para a medida de liberdade assistida, por exemplo, têm encontrado dificuldades para que a educação de fato aconteça como um instrumento de ressocialização.

---

<sup>3</sup> Cerimonial indígena no qual os jovens passam por um processo de “reclusão” em torno de 18 meses, visando à preparação para o exercício da cidadania junto às suas respectivas comunidades.

A pesquisa de Carvalho (2015) evidenciou a falta de integração institucional na organização, planejamento e gestão escolar. O estudo patenteou que a ausência ocorre no nível técnico-burocrático, o que impossibilita a necessária integração entre as atividades socioeducativas. A pesquisa trouxe à mostra a premência na sensibilização dos gestores quanto à compreensão dos jovens e adolescentes em pleno desenvolvimento humano. Pontuou-se que a privação de liberdade e o isolamento, sem que haja a promoção do convívio social com a família, escola, projetos e comunidade, podem, seguramente, pôr em risco toda e qualquer forma de sucesso em sua reinserção social.

Neste artigo, revelamos as representações de adolescentes egressos do sistema socioeducativo do Pomeri acerca do seu retorno às escolas. O estudo desvela como está sendo realizada a reintegração desses adolescentes no novo ambiente escolar, após passarem pelo sistema socioeducativo cumprindo uma medida de internação. Quando os adolescentes transgressores<sup>4</sup> saem da medida de internação e passam a cumprir medidas como prestação de serviços à comunidade e/ou liberdade assistida, os mesmos têm encontrado dificuldades para que a sua educação de fato aconteça como um instrumento de ressocialização.

Os dados fazem parte da pesquisa de XXXX (2017) e foram coletados por meio de entrevistas e observações. Para análise, utilizaremos os conceitos do realismo crítico de Bhaskar (1998), da análise crítica do discurso de Fairclough (2003a) e da linguística sistêmico-funcional de Halliday (2004).

O trabalho está dividido em seis partes. Na primeira, discorremos sobre o Código de Menores e o Plano Decenal da Socioeducação em Mato Grosso. Na segunda parte, abordamos a filosofia do realismo crítico sobre emancipação e transformação social. Na terceira, tecemos breves considerações sobre a abordagem da análise crítica do discurso e linguística sistêmico-funcional, incluindo o sistema de transitividade da linguagem. Na quarta parte, explicamos o percurso metodológico da pesquisa. Na quinta, expomos a análise dos dados. E finalmente, na sexta parte, apresentamos as considerações finais.

## **Socioeducação: do Código de Menores (1927) ao Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Mato Grosso (2015-2024)**

Segundo Paes (2008), Maraschin e Raniere (2011), Zanella (2011) e Raniere (2014), o conceito de socioeducação nasce com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), importante marco legal e regulatório dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, instituído pela lei nº 8.069 em julho de

---

<sup>4</sup> Por tratar-se de uma pesquisa de cunho emancipatório<sup>4</sup>, neste estudo optamos pelo uso do termo “adolescentes transgressores”. Transgressão é entendida aqui como o ato ou efeito de transgredir; infração, quebra. Transgredir: passar além de; atravessar, desobedecer a; infringir; violar: transgredir uma regra (Ferreira, 2001, p. 720). Em sua visão emancipatória e de transformação social, Bhaskar (1998, p. 462) afirma que não se alcança a emancipação apenas pela mudança da consciência, mas também da prática. Mais que identificar efeitos de sentidos potencialmente ideológicos, a ACD usa esse conhecimento para apontar caminhos que fragilizem relações assimétricas de poder, as quais são sustentadas pela linguagem/semiose e vivenciadas pelos sujeitos participantes das práticas sociais envolvidas nesse processo de luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2003). Contudo, quando houver citação de documentos, nas quais utilizam termos como: conflito com a lei, infração será respeitado o uso da nomenclatura por se tratar de documentos oficiais.

1990. Todavia, o ECA não postula nenhuma formulação teórica sobre o conceito de socioeducação; na verdade, o termo não aparece no ECA, apenas sua forma adjetiva, em expressões como programa socioeducativo e medida socioeducativa (BISINOTO *et al*, 2015).

Assim, a socioeducação visa à sintonia de valia de direitos, fundamentada numa base de que é “necessária uma educação social para que o adolescente se insira e torne-se parte da sociedade em que vive, resgatando a visibilidade social, antes exercida por meio da prática de delitos” (SECJ do Paraná, 2010).

Antes do ECA, a lei que regia jovens transgressores era o Código de Menores promulgado em 1927. Essa lei em nada se parecia com o Estatuto que temos hoje, pois os jovens eram tratados como cidadãos sem direitos e passava longe do conceito de socioeducação postulado acima.

A lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, renovou o Código de Menores, o novo código foi constituído por juristas escolhidos pelo governo federal. Conforme Ferreira (2010), essa nova reformulação não alterava muito o Código anterior, pois era inspirado na teoria “menorista” da situação irregular, foi fortemente influenciada pelo regime totalitarista e militarista então vigente no país e manteve essas concepções, o que justifica o caráter continuísta do novo código em relação ao de 1927. É dessa nova retificação do Código de Menores que origina a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs).

Mas, em 1988, com a Constituição Federal, alguns benefícios são expostos para as crianças e os adolescentes porque os direitos deles passam a ser dever da família, da sociedade e do Estado, apresentado no art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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 (BRASIL, 1988, s/p).

A fim de regulamentar esse artigo constitucional, manter os jovens e crianças sob a “doutrina de situação regular” divergia do que estipulavam as novas normativas da Constituição. Contudo, o rompimento desse ciclo de “cidadãos sem direitos” só acontece como marco legal quando a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, promulga o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, com o lema da “Doutrina da Proteção Integral”.

Dessa forma, o ECA tem como objetivo a proteção integral à criança e ao adolescente, (considerando criança os sujeitos com até doze anos de idade incompletos e adolescentes, aqueles entre doze e dezoito anos de idade), assegurando-lhes desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social, de acordo com os paradigmas constitucionais em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

É do Estatuto (art. 112) que nascem também as medidas socioeducativas. Então, as crianças ou aos adolescentes transgressores precisam ser submetidos a medidas socioeducativas e devem receber atendimento especializado, de acordo com a gravidade do ato praticado, consoante às normativas legais do estatuto e das diretrizes de atendimento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

As medidas socioeducativas às quais esses jovens foram submetidos a partir de 1990 eram completamente diferentes das executadas em 1927/1979, pois, com a promulgação do ECA, só são submetidos a cumprir medidas socioeducativas aqueles que infringem o que está descrito no artigo 103 do ECA: “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990). Já no Código de Menores, os jovens que não eram transgressores, mas viviam nas ruas, também eram encaminhados para casas de detenção. As diferenças no tratamento do adolescente transgressor entre essas duas normativas também se estendem ao seu caráter: as medidas socioeducativas no ECA têm um caráter educativo, no Código de Menores, tinha caráter punitivo.

Os direitos das crianças e adolescentes precisam ser garantidos, inclusive para com aqueles que cumprem medidas socioeducativas. Assim, como reforço para que as medidas socioeducativas se estabeleçam e sejam cumpridas com seu caráter educacional, sob o projeto de lei 1627/07, aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA – em 11 de novembro de 2006) e sancionado através da lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, é promulgado o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

Segundo o que prescreve o SINASE (2006), o vocábulo socioeducativo refere-se ao conjunto de medidas privativas de liberdade internação e semiliberdade), as não privativas de liberdade (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) e a internação provisória estipuladas pelo ECA, cujo adolescente é responsabilizado judicialmente e as medidas têm uma natureza pedagógica visando também a um fortalecimento dos vínculos comunitários e familiares.

Em consonância com o ECA e o SINASE, o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo de Mato Grosso foi publicado em 2014 e terá vigência até 2024. O objetivo principal é implementar uma socioeducação humanizada e cidadã no estado, com vistas a:

Transformar o processo de responsabilização do adolescente num processo com caráter educativo e de desenvolvimento da cidadania, com respeito aos direitos humanos e, objetivando a redução dos diferentes tipos de violência, transformando as medidas socioeducativas aplicadas em instrumentos capazes de alcançar seus objetivos de (re) instituição de direitos, reinserção social, cultural e profissional, interrompendo assim a trajetória infracional do adolescente (MATO GROSSO, 2014, p.14 -15).

ECA, SINASE e Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo configuram um progresso nas ações, estratégias e leis de proteção e integralidade dos adolescentes quando confrontados com dispositivos legais anteriores como o Código de Menores. Contudo, em relação aos adolescentes que cometem alguma transgressão, em especial no estado de Mato de Grosso, há muito o que se fazer, como têm demonstrado Miranda (2014), Carvalho (2015), Lima (2016) e Alves (2015). Os resultados dessas pesquisas têm apontado que adolescentes em situações de vulnerabilidade social têm um histórico de vida marcado por exclusões e abandonos por parte das políticas públicas.

Na próxima seção, delineamos breves considerações acerca do realismo crítico.

## **Realismo crítico: emancipação e transformação social**

O livro *Dialectic: the pulse of freedom*<sup>5</sup> (BHASKAR, 1993) alude a uma nova corrente de pensamento voltada para a emancipação como libertação. O filósofo revela que a transformação social possui um caráter emancipatório e que versa principalmente sobre desigualdade, preconceito, miséria e opressão existentes na sociedade capitalista.

Bhaskar (1986) assegura que a ciência deve servir para revelar algo que sirva para transformar a realidade social. Porém, a realidade possui dimensões profundas, as quais não são diretamente observáveis. É dizer sobre ‘algo que está abaixo da superfície’, ou seja, que existe alguma coisa mais profunda que não é possível descobrir. É isso que interessa aos cientistas sociais críticos que comungam o pensamento do realismo crítico. O conhecimento precisa fazer sentido para que a realidade possa ser transformada. É preciso penetrar nas raízes dos problemas sociais, com suas estruturas, mecanismos e poderes, visualizando uma ‘*crítica explanatória*’ que possa gerar argumentos críticos à transformação social. Para XXXXX (2009):

Se a emancipação significa libertação, a autoemancipação pressupõe então a transformação do próprio indivíduo, do ‘eu’ individualista, unificado, centrado na própria pessoa, para um eu exterior voltado para solidariedade e fraternidade. A autoemancipação da qual fala Bhaskar, deve, necessariamente, passar pela transformação dos próprios agentes ou participantes. Se olharmos a realidade social, não vemos nada mais do que (re)ações, com seus *efeitos e causas* (XXX, 2009, p. 144).

Os seres humanos são dotados de estruturas internas negativas, como opressão, dominação, raiva, rancor etc., que precisam ser superadas para que o verdadeiro projeto de emancipação aconteça primeiramente com o indivíduo e então floresça a verdadeira essência do ser humano, como a solidariedade, liberdade e fraternidade (BHASKAR, 2002).

A seguir, discorreremos sobre a análise crítica do discurso.

## **Análise Crítica do Discurso (ACD)**

---

<sup>5</sup> Dialética: o pulsar da liberdade.

Para Fairclough (2001; 2003a), a ACD implica, por um lado, mostrar conexões e causas que estão ocultas e, por outro, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àquele (a) em situação de desvantagem. Fairclough (2001; 2003a) estabelece ainda que é de responsabilidade do analista crítico do discurso investigar as relações destoantes de poder investidas na linguagem, fornecendo ferramentas de compreensão sobre os mecanismos que se pode usar para analisar as desigualdades sociais.

Para compreender a concepção de discurso no âmbito dessa perspectiva analítica, na explanação de Fairclough (2001, 2003a) e Chouliaraki e Fairclough (1999), é preciso entender que a ACD é uma abordagem interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 14).

Segundo Fairclough (2001), existe um movimento do discurso para a prática social, ou seja, a centralidade do discurso como foco dominante da análise passou a ser questionada e o discurso passou a ser visto como um momento das práticas sociais.

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999), práticas sociais são “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

Fairclough (2001, p. 90) destaca que discurso é o uso da linguagem como forma de prática social, uma forma de ação no mundo. O autor argumenta ainda que a linguagem é percebida como parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos sociais, pois, ao mesmo tempo em que molda as relações humanas e constitui identidades, é moldada e constituída por esses elementos.

Dessa forma, o discurso, na esteira desse autor, engloba três momentos das práticas sociais. No primeiro, as pessoas realizam ações por meio da linguagem – gêneros (modos de agir) – significado acional. No momento seguinte, o discurso é influenciado e também influencia as estruturas sociais – discursos (modos de representar) – significado representacional - e, finalmente, o discurso se molda e os textos representam aquilo que os discursos permitem – estilos (modos de ser) – significado identificacional.

Os significados do discurso propostos por Fairclough (2003a) fazem parte dos textos, da mesma forma que as macrofunções (ideacional, interpessoal e textual), na perspectiva da LSF. Logo, a ACD, coligada à Linguística Sistemico-Funcional (LSF), não se respalda apenas na função da língua, mas há toda uma preocupação com a produtividade de significados e seus potenciais de significação. Para este trabalho, focaremos no significado representacional e metafunção ideacional.

## **Significado Representacional – Metafunção Ideacional: Sistema de Transitividade**

A metafunção ideacional da linguagem que Halliday preconizou está relacionada às formas como o indivíduo vivencia e representa o mundo. Essa metafunção coaduna-se então com o significado representacional exposto por Fairclough. Fairclough aliou sua teoria ACD à de Halliday com a finalidade de que sua teoria não fosse apenas de cunho sociológico, mas que também utilizasse recursos que compreendessem a materialidade linguística.

Para XXXX (2018), é relevante para o analista crítico do discurso utilizar-se da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) a fim de investigar melhor a linguagem do ponto de vista micro e macrosocial, e estreitando também o elo entre o social e o linguístico.

Assim, a metafunção ideacional é realizada por duas funções distintas: a experiencial e a lógica (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004). No âmbito experiencial, temos a construção de representação do mundo. Já na questão lógica, temos a ligação entre os grupos lexicais e oracionais (FUZER e CABRAL, 2014). Então, quando fazemos análise da materialidade linguística – a oração, enunciado – utilizamos o sistema de transitividade, pois esse sistema configura as construções de experiência em termos de processos, participantes e circunstâncias.

Fuzer e Cabral (2014) definem processo como o elemento central da configuração, indicando a experiência desdobrando-se através do tempo; os participantes podem ser elencados como entidades envolvidas pelas quais o processo se realiza ou os afeta e as circunstâncias indicam, opcionalmente, a causa, o tempo, o lugar, entre outros.

De acordo com Halliday (2004), os processos principais são os materiais – representam as ações, eventos; mentais – representam as percepções, emoções; e os relacionais, que identificam e caracterizam os participantes. Já os processos secundários são os comportamentais – representam os comportamentos humanos; os verbais – representam ações de dizer e, por fim, os existenciais – que representam o que existe.

Então, a análise dos processos pelo sistema de transitividade permite saber “quem disse o quê, a quem e em que circunstâncias” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007).

## **Percurso Metodológico**

Os dados fazem parte da pesquisa de XXXXX (2017) e teve como objetivo analisar as representações de adolescentes egressos do sistema socioeducativo e as dificuldades encontradas por eles para prosseguir com os estudos fora dos muros do Pomeri.

No primeiro momento, fizemos observações no Juizado da Infância e da Juventude de Cuiabá – local onde os adolescentes egressos comparecem uma vez por mês até finalizar o cumprimento da medida socioeducativa – a fim de descobrir em quais escolas os adolescentes estavam estudando, registrando anotações em um diário de campo. Diagnosticada a escola CEJA Almira Amorim como a única receptora desses adolescentes, foram realizadas entrevistas com os adolescentes, bem como observações durante algumas aulas. As visitas à escola aconteciam três vezes por semana, no horário matutino.

Por questões éticas, pela assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecimento, cada adolescente recebeu um nome fictício. Seleccionamos 4 excertos para serem analisados, a seguir. A questão que norteou as repostas foi a seguinte: O que dizem os adolescentes socioeducandos acerca do retorno aos estudos após deixarem o sistema socioeducativo?



## Dificuldades de reinserção no sistema educacional regular

O artigo 205 da Constituição Federal (1988), o ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Base (LDB) e a lei nº 9.394/1996, apresentam a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Mas, quando algum adolescente, que já tenha cumprido uma medida socioeducativa de privação de liberdade, posteriormente passa a cumprir uma medida de liberdade assistida, o direito à educação tem se tornado, então, um impasse, marcado por dificuldades de reinserção no sistema educacional regular em Cuiabá /Mato Grosso.

A materialidade linguístico-discursiva dos enunciados dos adolescentes, egressos do sistema socioeducativo, analisada a seguir, evidencia as dificuldades em continuar estudando fora dos muros do Pomeri.

No recorte a seguir, temos a resposta de Daniel acerca de como fez para continuar estudando.

### Recorte 1

sim, rapidão. Como disse, eu **estava** adiantado mais que os meninos, agora **tô** aqui no Almira no segundo ano já. E como a escola me **recebeu** de boa eu **fiquei** bem animado, eu **gosto** de estudar, a maioria dos meus parças **não saíram** da quinta série e eu já **estou** na frente deles um montão, eu acho isso legal Rssss (Daniel, entrevista em 20/09/2017).

Ao iniciar o enunciado com o léxico gramatical ‘*sim, rapidão*’, é possível compreender o entusiasmo de Daniel em poder continuar estudando. Anteriormente, ele havia respondido que, enquanto esteve na internação do sistema socioeducativo, havia frequentado a escola que existe no interior do Pomeri – Escola Estadual Meninos do Futuro. Há, nos relatos de Daniel, através do uso do processo relacional atributivo ‘*estava*’, uma atribuição positiva quanto à relação de estar estudando, pois o portador – Daniel – denota a si o atributo ‘*adiantado*’ para demonstrar o quanto empenhado ele é no que se refere aos estudos e como se vê perante os outros alunos.

Através do processo relacional identificativo ‘*tô*’ e da circunstância de localização ‘*aqui*’, Daniel identifica o local onde está estudando atualmente e o nível de escolaridade no qual se encontra. O processo material ‘*receber*’ ilustra a receptividade da escola Almira Amorim em relação a Daniel, independentemente do fato de ser egresso do sistema socioeducativo. Essa particularidade parece não acontecer nas outras instituições escolares, como comprovado por meio dos relatos dos adolescentes. A instituição de ensino Almira Amorim sobressai-se por não selecionar alunos e garantir o acolhimento, por meio da oferta de vagas e receptividade demonstrada nos relatos dos alunos egressos do sistema socioeducativo Daniel valida essa impressão acerca da escola através do uso do processo mental ‘*fiquei*’, demonstrando seu entusiasmo em estar em uma escola que o recebeu. Nas anotações de campo, a fala da coordenadora da escola corrobora a

de Daniel sobre a receptividade da escola em relação a esses adolescentes. Ela diz: “*nós não retemos alunos só porque ele passou pelo socioeducativo*”<sup>6</sup>.

A interdiscursividade presente nos enunciados dos agentes socioeducadores, pesquisada por Lima (2016), revela que o complexo socioeducativo Pomeri não cumpre a sua função socioeducativa e parece não acreditar na reinserção social dos adolescentes. Entretanto, os enunciados de Daniel, por meio do uso do processo mental ‘*gostar*’ e do processo material ‘*estudar*’, certificam que adolescentes egressos do sistema socioeducativo são capazes de se ressocializar. Há nesses adolescentes um interesse pela busca em seu progresso educacional e pessoal, como proposto pelo plano do SINASE.

Além de continuar estudando, há uma satisfação em poder desfrutar de um processo de ensino-aprendizagem. No discurso de Daniel, o uso da polaridade negativa ‘*não*’, juntamente com o verbo (processo comportamental) ‘*saíram*’, apresenta o quanto ele está empenhado em terminar seus estudos, e o fato de ter passado pelo sistema socioeducativo não o fez desistir de progredir educacionalmente, diferentemente de seus amigos.

Furtado da Cunha e Souza (2011) definem os processos comportamentais como sendo os responsáveis pela construção do comportamento humano e o processo analisado ‘*saíram*’ foi compreendido nessa acepção por denotar uma atitude/comportamento de Daniel diferente da dos outros alunos que já passaram pelo sistema socioeducativo.

Por meio do processo relacional atributivo ‘*estou*’ sendo ‘*Daniel*’ o portador e ‘*na frente*’, o atributo, temos o engrandecimento do adolescente em relação ao desenvolvimento escolar perante os seus colegas, o que na percepção é um fator relevante o fato de ele estar avançado com os estudos. Nesse sentido, percebe-se que Daniel tem consciência sobre a sua condição de aluno que deseja mudar de vida. Esses enunciados remetem ao que Bhaskar (1989) fala sobre emancipação e transformação social. Bhaskar assegura que o processo de emancipação só se efetiva por meio da prática, passando pela transformação dos próprios agentes ou participantes (BHASKAR, 1998). Todavia, a consciência é considerada o primeiro passo para um sujeito emancipar-se (FAIRCLOUGH, 1989). No recorte que segue, temos a voz de Jó acerca de sua continuação com os estudos, após sair do Complexo Pomeri. Ele diz:

## Recorte 2

Eu já **saí** do Pomeri no final do ano, aí eu já **vim direto** pra cá me **matricular**. Porque eu já **tinha** estudado aqui uma vez. Nem fui em outra escola, porque já **sei** que não **iam me querer** estudando lá (Jó, entrevista em 24/10/2016).

---

<sup>6</sup> Conversa informal com uma das coordenadoras da escola Almira Amorim, em 06/07/2016.

Jó inicia a frase utilizando o processo material ‘*saí*’ para sinalizar quando ele obteve a liberação do sistema de internação do complexo Pomeri, ao fim de um ano. Ao sair da privação de liberdade, para continuar estudando, Jó foi para a escola Almira Amorim, como indicado pelo processo material ‘*vim*’ e pelo léxico ‘*direto*’.

A fala de Jó corrobora a fala de Daniel, em relação ao desejo de continuar estudando, pois assim que sai do sistema socioeducativo, Jó vai até uma escola solicitar uma vaga. Assim, o processo material ‘*matricular*’ tem como ator ‘*Jó*’ e como meta ‘*continuar estudando*’; apesar de não estar explícito no enunciado, pode-se depreender que quem se matricula em uma escola é porque vai estudar.

Não é a primeira vez que Jó estuda na escola Almira Amorim, uma vez que, por meio do processo existencial ‘*tinha*’ e do processo material ‘*estudado*’, o adolescente revela sua passagem pela referida escola como não sendo uma única vez. Jó vê a escola como um local acolhedor que propicia a formação de indivíduos para a vida.

Há no enunciado de Jó um conhecimento partilhado de que não há oportunidades de vagas em outras escolas, dessa forma, ao utilizar o processo mental ‘*sei*’ e a oração projetada ‘*que não iam me querer*’, o adolescente explicita a causa que o levou a procurar a escola Almira Amorim para que pudesse realizar a matrícula e continuar estudando. Percebe-se, nos enunciados, que há uma fragilidade na inserção do sistema educacional para com os adolescentes egressos do sistema socioeducativo, pois o responsável por ele não lhe dá o direito garantido por lei. Esse jovem adolescente, uma vez tendo praticado uma transgressão, sente os entraves práticos das forças que agem contra seu processo de ressocialização.

Durante a entrevista, quando Jó utiliza o processo mental ‘*sei*’, eu o questionei sobre por que ele já sabia que não conseguiria vaga em uma outra escola que não fosse a Almira. Em resposta, ele diz:

### Recorte 3

Como já te disse, fui **pego** duas vezes, e isso **piora** um pouco o preconceito das pessoas, sabe. Da outra vez que saí do Pomeri, eu e minha vóia ficamos **andando** de escola em escola para tentar conseguir achar uma vaga. Quando já **queria desanimar**, minha mãe teve a ideia de **voltar** lá na escola Meninos do Futuro e perguntar para o pessoal se eles sabiam de algum lugar que poderia ter uma vaga para eu me matricular. Aí eles **falaram** do Almira (Jó, entrevista em 24/10/2016).

O fato de Jó já ter conhecimento de que não o aceitariam em outra escola, é devido ao fato de ele já ter passado pelo sistema socioeducativo, como bem aparece no processo material ‘*pego*’; esse processo, juntamente com o vocábulo ‘*duas vezes*’, mostra que o adolescente já esteve privado de liberdade antes de conceder essa entrevista para pesquisa. Essa reincidência através do léxico ‘*duas vezes*’, parece revelar a ineficiência das práticas socioeducativas.

Através do processo mental ‘*piora*’, Jó demonstra o tratamento que é dado a adolescentes transgressores, pois, ao prosseguir com o enunciado, a utilização da circunstância de modo ‘*um pouco*’

somada ao léxico ‘*preconceito*’, demonstram como tem sido a receptividade para com os adolescentes egressos reincidentes do sistema socioeducativo.

Na primeira vez que Jó saiu do sistema socioeducativo, ele e sua mãe saíram em busca de vaga em uma escola. Mas, conforme os enunciados de Jó, o uso do processo material ‘*andando*’ revela que foram muitas idas e vindas de uma escola para outra até que fosse possível encontrar uma escola que o aceitasse.

A ausência de fiscalização das políticas públicas educacionais por parte da SEDUC nas escolas fora dos muros do Pomeri fazem com que a busca por uma vaga para adolescentes egressos do sistema socioeducativo se torne difícil e, por vezes, muitos desistem, como mencionado por Jó através do processo comportamental ‘*desanimar*’. Nos processos comportamentais há sempre um participante consciente, denominado de *comportante* e pode haver o *comportamento*. No processo analisado, o comportante é Jó e o comportamento é ‘*conseguir achar uma vaga*’. Nesse sentido, Jó se coloca como o sujeito que busca ‘*conseguir*’ uma vaga para se matricular e continuar estudando.

Os processos materiais são aqueles de ação, criação; são processos do fazer que constituem ações de mudanças, têm por participantes *ator, meta, extensão e beneficiário* (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2011, p. 71). Dessa forma, o processo material ‘*voltar*’ denomina a ação escolhida pela genitora de Jó, que foi retornar à escola do sistema socioeducativo, na qual seu filho estudara em regime fechado, para pensar em uma alternativa de reingresso de Jó ao sistema educacional, uma vez que as outras tentativas haviam falhado.

Esse retorno à escola Meninos do Futuro como uma possibilidade de solicitação de apoio em conseguir uma vaga demonstra uma falta de integralização entre quem administra o sistema socioeducativo – SEJUDH – e a SEDUC/MT, como bem apontado na pesquisa desenvolvida por Carvalho (2015). Sem o devido acompanhamento e integralização dos diversos setores, como proposto pelo ECA e pelo SINASE, o adolescente, ao sair do sistema socioeducativo, fica desamparado.

No enunciado do adolescente, o processo verbal ‘*falaram*’ sinaliza o fim da busca por uma vaga na escola. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 72), os processos verbais contribuem para variados tipos de discursos. Os participantes principais desse tipo de processo são: *dizente e verbiagem*. Dizente é o falante da mensagem; no processo analisado, o participante dizente é ‘*eles*’ – para se referir às pessoas da escola Meninos do Futuro. A verbiagem é mensagem. No excerto acima, temos a verbiagem ‘*do Almira*’ para representar o local onde o adolescente conseguiria uma vaga para continuar estudando.

Percebe-se que há um discurso dominante, dirigido aos adolescentes transgressores – jovem delinquente, bandido, menor infrator. Esse discurso reflete no enunciado de Jó ao afirmar que as pessoas têm “preconceito”. Trata-se de uma manifestação aberta às diretrizes do antigo Código dos Menores, que ainda não foram esquecidas, cujo os jovens eram tidos como cidadãos sem direitos. No recorte a seguir, analiso a fala de Saul que diz:

#### Recorte 4

Oia, no começo **foi difícil voltar** a estudar. Por que é assim, quando você **chega** com o papel da escola lá do Pomeri para a outra escola, aí eles pega e diz que **não tem vaga** mas a realidade é que a gente **tem que ir** no juizado pra **pedir** vaga. Eu **tive que mudar** de

bairro para continuar estudando. Do lado da minha antiga casa **tem** uma escola, mas a escola não aceita me matricular. Eles **têm** preconceito. **Nega** educação pra nós (Saul, entrevista em 13/03/2017).

Saul começa o excerto com o processo mental '*foi*' e com o uso da circunstância de modo '*difícil*' para revelar o que aconteceu após sua saída do complexo Pomeri. Essa revelação acontece por meio do processo material '*voltar*' que tem por ator 'Saul' e por meta, '*estudar*'. A primeira fala do adolescente foi bem incisiva para demonstrar a dificuldade encontrada por ele.

O processo material '*chega*' representa a ida de Saul para outra escola, fora do muro do sistema socioeducativo. No entanto, a decepção em conseguir uma vaga acontece quando a escola receptora toma conhecimento que o adolescente já teve passagem pelo sistema socioeducativo. É possível que a escola que pretende recebê-lo tenha vaga, mas ao olhar o histórico escolar, essa vaga não é anunciada, como bem elucidado por Saul, pela polaridade negativa '*não*' e pelo processo existencial '*tem*'. Os processos existenciais são classificados por Halliday e Mathiessen (2004) como aqueles que representam algo que existe ou acontece, tem como participante típico o *existente*. No recorte analisado, o existente é '*vaga*', ou seja, existem vagas na escola, mas não são ofertadas para adolescentes egressos do sistema socioeducativo.

Observa-se também um alto grau de modulação '*tem que ir*', para afirmar o lugar que ele procurou ao não obter sucesso pela busca de uma escola para matricular-se e continuar estudando. Saul precisa recorrer a uma vaga na escola de outra forma. Então, por meio do processo mental '*pedir*', o adolescente dirige-se até o juizado – local onde cumpre medidas socioeducativas e é atendido pelos agentes da infância e juventude – com o intuito de solicitar uma ajuda. Durante o processo de observações no juizado, presenciei por diversas vezes mães, pais, responsáveis chegarem até o juizado solicitando que, de alguma forma, os agentes da infância e da juventude intermediassem o processo de solicitação de matrícula de adolescentes nas escolas, porque há uma evidente recusa das escolas em não aceitar adolescentes egressos do sistema socioeducativo.

Há uma recorrência de modulação na fala de Saul ao mencionar '*tive que mudar*', para expressar o que foi preciso fazer para que pudesse prosseguir com os estudos. Também através da circunstância de localização '*bairro*', podemos compreender o investimento que o adolescente fez para não parar de estudar. Mudar de bairro de maneira não planejada foi a saída encontrada por Saul para prosseguir com os estudos, pois não haveria outro caminho, tendo em vista que, no bairro onde residia anteriormente, a ele foi negado o direito de retornar para a escola.

Ao lado da casa onde Saul morava, havia uma escola, como apresentado pelo processo existencial '*tem*', mas ao continuar com sua fala, há um relato da recusa da escola em não o aceitar como aluno. Não há um acompanhamento da SEDUC/MT e de outros órgãos para garantir que esses adolescentes sejam matriculados nas escolas. Os sistemas de justiça não têm acesso aos sistemas de vagas disponibilizadas para realizar o controle e a garantia de ingresso. Quando os adolescentes precisam de algo relacionado à educação, recorrem à escola Meninos do Futuro ou ao Juizado da Infância e Juventude como relatado nos recortes que já analisei.

Ainda referentemente ao excerto acima, outra ocorrência de processo existencial ‘*tem*’ está seguido do léxico ‘*preconceito*’ que representa como as pessoas que trabalham nas escolas fora dos muros do Pomeri observam Saul. Segundo o dicionário Aurélio (2015), preconceito pode ser definido como: conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida. Numa análise interdiscursiva, ao proferir a palavra ‘*preconceito*’, Saul demonstra como ele, enquanto adolescente egresso do sistema socioeducativo, se sente, ou seja, o preconceito para com alunos que já passaram pelo Pomeri se tornaram práticas naturalizadas, que nos remetem a discursos da não ressocialização.

Na última fala de Saul sobre as dificuldades encontradas para continuar estudando após sair do sistema socioeducativo, há o processo mental ‘*nega*’ para enfatizar o que acontece nas escolas fora dos muros do complexo Pomeri. Esse processo mental materializa-se com os participantes experienciador a ‘*escola*’ e o fenômeno ‘*educação pra nós*’. Ao utilizar esse tipo de processo, Saul aponta para o descaso com as diretrizes que norteiam e amparam os adolescentes - ECA, Constituição - como o direito à educação.

Em uma análise interdiscursiva apresentada nos enunciados de Saul, observa-se a exclusão escolar sofrida pelos adolescentes egressos do sistema socioeducativo. Essa exclusão revela como a instituição escolar tem andado na contramão do que preconizam as garantias da Constituição, do ECA (artigos 119 e 120) e do SINASE no que se refere à educação escolar.

Fairclough (2003a) afirma que os espaços de poder são delimitados pelas estruturas internas que estabelecem espaços “fixos” onde cabe a cada um atuar, o que por si só já dificulta a integração institucional. Como apresentado nos recortes analisados - dificuldade na reinserção de adolescentes egressos do sistema socioeducativo nas escolas -, pois a escola como uma instituição com poderes e regras pré-estabelecidas seleciona os seus alunos por meio de ações e práticas excludentes.

## Considerações Finais

A partir da análise dos enunciados dos adolescentes, foi possível identificar que a reinserção educacional de jovens, egressos do sistema socioeducativo, tem sido marcada por dificuldades em conseguir vagas para que possam continuar estudando.

São muitas idas e vindas em diversas escolas, até que se encontre uma escola que possa fazer com que os direitos estabelecidos nas leis vigentes do Brasil sejam cumpridos. Identificamos que, em Cuiabá, a escola que mais tem ofertado vagas para adolescentes egressos do sistema socioeducativo é o CEJA<sup>7</sup> Almira Amorim. Existem outros, porém, com poucas vagas ou quase nada.

Vale ressaltar que, no Encontro Intersetorial do Sistema socioeducativo<sup>8</sup>, ocorrido no mês de julho de 2017, foram profícuas as discussões levantadas. Ficou evidente a necessidade de sensibilizar as redes – família, escola, empresas, religiões, estados, municípios etc. que fazem parte do atendimento de adolescentes

---

<sup>7</sup> Centro de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>8</sup> Promovido pela SEJUDH nos dias 13 e 14 de julho de 2017.

egressos do sistema socioeducativo para que juntos desenvolvam políticas de assistência para esses jovens, e não deixá-los à mercê da vulnerabilidade para que se tornem reincidentes. Um dos temas abordados e discutidos em larga escala foi a dificuldade de reinserção social dos egressos.

Ao analisar os elementos léxico-gramaticais presentes nos enunciados dos adolescentes, a utilização dos processos comportamentais *'tentar'* e a recorrência acentuada do substantivo *'vagas'* endossam a dificuldade que os mesmos têm encontrado em voltar para as escolas, fora dos muros do Pomeri, propagando assim a exclusão de direitos postulados pelas leis e diretrizes do Brasil.

Depreende-se, assim, dos enunciados analisados, que há uma necessidade de sensibilizar as escolas para com esses adolescentes. Uma forma de resolver esse problema seria a promoção de palestras, debates, oficinas – montar um evento –, pela SEDUC<sup>9</sup>, nas escolas, ou seja, preparar a escola para receber esse adolescente transgressor, mas que precisa ter os seus direitos cumpridos de acordo com as legislações que regem a socioeducação. A inclusão educacional é um deles.

## Referências

ALVES, Juliano Cláudio. **Os olhares dos Agentes Socioeducativos Sobre as Ações Pedagógicas e os Adolescentes de uma Unidade de Internação do Estado de Mato Grosso**. Mato Grosso: UNEMAT, 2015, 138 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

XXXXXXX. **Bases filosóficas da análise de discurso crítica**. In BATISTA JR. R. J. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.) *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

\_\_\_\_\_. **Realismo Crítico e Emancipação Humana – Contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social. In: XXXXXX ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010, p. 17-25.

\_\_\_\_\_. **Realismo crítico e análise crítica do discurso: reflexões interdisciplinares para a formação do educador de línguas em processo de emancipação e transformação social**. Revista Polifonia, v. 17, p. 141-154, 2009.

BHASKAR, Roy. **Scientific Realism and Human Emancipation**. London: Verso, 1986.

BHASKAR, Roy. **Dialectic – the pulse of freedom**. Londres: Verso, 1993.

---

<sup>9</sup> Secretaria de Estado de Educação

BHASKAR, Roy. **Uma Teoria Realista da Ciência**. Tradução de Rodrigo Leitão. Niterói: UFF, 1998.

BHASKAR, Roy. **From Science to Emancipation**. Alienation and the Actuality of Enlightenment. Sage Publications: New Delhi/London, 2002.

BISINOTO, Cynthia; BRIGITTE OLIVA, Olga; ARRAES, Juliana; YOSHII Carolina Galli; GALLI DE AMORIM, Gustavo; STEMLER, Luana Alves de Souza. **Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo** Psicologia em Estudo, vol. 20, núm. 4, 2015, pp. 575-585 Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil

CARVALHO, Aparecida. **Um estudo crítico das instituições públicas e a Escola Meninos do Futuro: entrelaçando poder e saber**. 120 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 15 jun 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069** de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo **Lei n. 12.594**, de 18 de janeiro de 2012.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo/Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília – DF: CONANDA, 2006.

CHOULIARAKI, Lilie.; FAIRGLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh Univesity Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**. Routledge: Taylor; Francis Group: London and New York. 2003a.

FERREIRA, Hayane Kraytch Silva. **Crianças e adolescentes: de objetos do Direito a sujeitos de direitos**. In: Adolescentes em conflitos com a lei fundamentos e práticas da socioeducação. Série Programa Escola de Conselhos. Orgs. Paulo C. Duarte Paes Sandra Maria Francisco de Amorim. Editora UFMS. Campo Grande, MS, 2010.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica.; SOUZA, Maria Medianeira. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica.; SOUZA, Maria Medianeira.. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.



FUZER, Cristiane.; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. 228 p.

GOUVEIA, Carlos. Alberto Marques. **Texto e Gramática: uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**. *Matraga*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 13-47, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An Introduction to Functional Grammar**, London: Edward Arnold. 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. **An Introduction to Functional Grammar**. 3 ed. London, New York: Oxford University Press. 2004.

LIMA, Janice Raquel. **Representações de Agentes Socioeducadores/as: um estudo baseado na análise crítica do discurso**. Mato Grosso, UFMT, 2016, 140 p. Dissertação (Mestrado) Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

MATO GROSSO. Governo do Estado de Mato Grosso. **Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Estado de Mato Grosso: 2014-2024**. – Cuiabá (MT): Governo do Estado de Mato Grosso, 2014.

MIRANDA, Katia. Aparecida da Silva Nunes. **Adolescentes e Jovens em vulnerabilidade social: um estudo crítico das representações de atores sociais**. 160 pg. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

XXXXX. **Prática Pedagógica Emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança. Um exercício em análise crítica do discurso**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2009.

RESENDE, Viviane Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SEGUNDO, Rinaldo. **Notas sobre o direito da criança**. Jus Navigandi, Teresina, ano 7, n. 61, jan. 2003. Disponível em: Acesso em: 03 ago. 2019.

VIEIRA, Viviane. RESENDE, Viviane. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como Material de pesquisa**. Coleção Linguagem e Sociedade, v. 1, Campinas, SP: Pontes Editores, 2. ed., 2016.

*Submetido: 30/06/2020*

*Aceito: 21/10/2020*