

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Francine Rocha de Freitas

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA ADOLESCÊNCIA E A ESCRITA  
DE SI: ESCOLHAS PROFISSIONAIS E PRODUÇÃO  
DE SENTIDOS**

Santa Maria, RS  
2020



**Francine Rocha de Freitas**

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA ADOLESCÊNCIA E A ESCRITA DE SI:  
ESCOLHAS PROFISSIONAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Orientador: Profa. Dra. Verli Fátima Petri da Silveira

Santa Maria, RS  
2020

Freitas, Francine Rocha de

A constituição do sujeito na adolescência e a escrita de si: escolhas profissionais e produção de sentidos / Francine Rocha de Freitas.- 2020.

121 p.; 30 cm

Orientadora: Verli Fátima Petri da Silveira  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2020

1. Sujeito adolescente 2. Escrita de si 3. Análise de Discurso 4. Escolha profissional I. Silveira, Verli Fátima Petri da II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

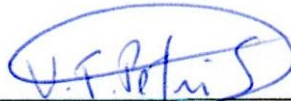
Declaro, FRANCINE ROCHA DE FREITAS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Francine Rocha de Freitas**

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA ADOLESCÊNCIA E A ESCRITA DE SI:  
ESCOLHAS PROFISSIONAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

**Aprovada em 05 de junho de 2020:**



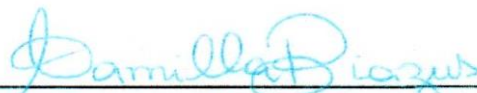
---

**Verli Fátima Petri da Silveira, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)



---

**Amanda Eloina Scherer, Dra. (UFSM)**



---

**Camilla Baldicera Biazus, Dra. (URI) - Parecer**

Santa Maria, RS  
2020



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço:

À minha orientadora, Professora Doutora Verli Petri, por acreditar no projeto de mestrado que culminou nesta dissertação, pelas valiosas e essenciais orientações, pelo suporte e pelo acompanhamento dado ao longo de todo este percurso, bem como por se manter firme ao meu lado nos momentos mais desafiadores enfrentados.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da instituição pela estrutura ofertada ao longo do desenvolvimento deste estudo.

Às escolas participantes, aos professores e aos adolescentes por aceitarem participar da pesquisa, tornando este estudo possível.

Aos meus familiares e amigos por compreenderem as minhas ausências nesse período, pelo incentivo e pelo apoio incondicional.

Às Professoras Doutoradas Amanda Scherer e Camilla Biazus por terem aceitado o convite para constituir a comissão examinadora deste trabalho, bem como pelas importantes sugestões feitas na etapa de qualificação que muito contribuíram na escritura deste texto final.

À colega Kelly Guasso pelo trabalho de revisão textual e de adequação às normas técnicas, colaborando para manter a qualidade e a concisão do texto de qualificação e deste texto final.

Aos colegas do Grupo de Estudos Pallind e do Laboratório Corpus por compartilharem conhecimentos, pelo apoio mútuo e pelas trocas teóricas.





## RESUMO

### A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA ADOLESCÊNCIA E A ESCRITA DE SI: ESCOLHAS PROFISSIONAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

AUTORA: Francine Rocha de Freitas  
ORIENTADORA: Verli Fátima Petri da Silveira

O presente estudo aborda a temática da escolha profissional no contexto da adolescência. Possui registro no Gabinete de Projetos (GAP) nº 048944, sendo revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 11 de julho de 2018, com registro Caae nº 92770318.2.0000.5346. Entendendo que o sujeito adolescente ocupa um lugar de entremeio infância-aduldez, no qual se depara e é interpelado socialmente a fazer uma escolha profissional, nosso objetivo é compreender, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso pecheuxtiana, como se realizam os gestos de interpretação do sujeito adolescente com a necessidade de escolha profissional, partindo da escrita de si como uma ferramenta que propicia que o sujeito discursivize a questão que lhe é demandada. No que se refere à metodologia utilizada para constituição do arquivo, realizamos coleta de dados por meio de estudo de campo, sendo o dispositivo de análise e interpretação alicerçado na Análise de Discurso de linha francesa, proposta por Michel Pêcheux e seus pares na França, bem como vem sendo desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outros: participaram do estudo 33 sujeitos integrantes de cinco turmas de Terceiros Anos, matriculados regularmente em cinco Escolas Estaduais de Ensino Médio da região central do Rio Grande do Sul, entre os meses de agosto e setembro de 2018. Foram selecionadas 45 sequências discursivas pertencentes a 30 atividades dissertativas de escrita de si, de modo a constituir um *corpus* que possibilite analisarmos as marcas linguístico-discursivas do/no discurso desses sujeitos. Como considerações finais, advindas de um gesto de leitura do arquivo, entendemos que é possível perceber, na relação dos sujeitos com a escolha profissional, um movimento entre “o que traz felicidade” “e” / “ou” “o que dá dinheiro”, bem como entre “ser” “e” / “ou” “fazer”; e observamos o funcionamento das modalidades de subjetivação propostas por Pêcheux ([1975] 1995) como de identificação e contraidentificação relativas ao funcionamento de formações sociais e, especialmente, quatro Formações Discursivas, as quais nomeamos como Familiar e Escolar (descritas a partir dos “Aparelhos Ideológicos de Estado”, de Althusser [1985]), e Adolescente e Econômica (que entendemos como globais).

**Palavras-chave:** Sujeito adolescente. Escrita de si. Análise de Discurso. Escolha profissional.



## ABSTRACT

### THE CONSTITUTION OF THE SUBJECT AT ADOLESCENCE AND THE SELF WRITING: PROFESSIONAL CHOICES AND MEANING PRODUCTION

AUTHOR: Francine Rocha de Freitas  
ADVISOR: Verli Fátima Petri da Silveira

The current work approaches the thematic of professional choice in the context of adolescence. It is registered at Cabinet of Projects (GAP), No. 048944, reviewed and approved by the Committee of Ethics in Research (CEP) of Federal University of Santa Maria (UFSM) on July 11, 2018, Caae registered No. 92770318.2.0000.5346. Since the adolescent subject fills a space in between childhood and adulthood, where they find themselves and are socially acclaimed to make a professional choice, our objective is to comprehend, from the theoretical-methodological assumptions of the pecheuxian Speech Analysis, the adolescent subject gestures of interpretation are accomplished with the need for professional choice, from the self-writing as a tool that allow the subject to discursive the matter demanded for them. Regarding the methodology applied to compose the file, we performed the data collect by field study, being the analysis and interpretation device established from the French line Speech Analysis, proposed by Michel Pêcheux and his pairs in France, as well as it has been developed in Brazil by Eni Orlandi and others. There were participating 33 subjects members of five 3<sup>rd</sup> grade classes, regularly enrolled in five State High Schools of the central region of Rio Grande do Sul, during the period between August and September, 2018. There were selected 45 discursive sequences belonging to 30 dissertation activities of self-writing in order to constitute a *corpus* that allow us to analyze the linguistic-discursive marks of/on the speech of these subjects. As final considerations, from a file reading gesture, we comprehend that it is possible to note, in the relation between the subjects and their professional choice, a movement among “what is happiness” “and” / “or” “what brings money”, as well as between “to be” “and” / “or” “to do”, and we observe the operation of the modalities of subjectivation proposed by Pêcheux ([1975] 1995) as the identification and counter-identification relatives to the behavior of social formation and, especially, four Discursive Formations, which we nominate as Familiar and Scholar (described from the “Ideology and Ideological State Apparatuses”, from Althusser [1985]), and Adolescent and Economical (which we comprehend as global”).

**Keywords:** Adolescent Subject. Self Writting. French Line Speech Analysis. Professional choice.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Verbetes “profissão” .....	18
Figura 2 – Rosa dos ventos e seus pontos cardeais .....	59
Figura 3 – Bússola .....	60
Figura 4 – Escola 1 – Sujeito A, 17 anos, sexo feminino .....	67
Figura 5 – Escola 1 – Sujeito A, 17 anos, sexo feminino .....	68
Figura 6 – Escola 2 – Sujeito B, 17 anos, sexo feminino .....	69
Figura 7 – Escola 2 – Sujeito B, 17 anos, sexo feminino .....	70
Figura 8 – Escola 2 – Sujeito C, 17 anos, sexo masculino.....	71
Figura 9 – Escola 2 – Sujeito C, 17 anos, sexo masculino.....	72
Figura 10 – Escola 2 – Sujeito D, 17 anos, sexo masculino.....	73
Figura 11 – Escola 2 – Sujeito E, 18 anos, sexo feminino .....	74
Figura 12 – Escola 2 – Sujeito E, 18 anos, sexo feminino .....	75
Figura 13 – Escola 2 – Sujeito F, 18 anos, sexo feminino.....	75
Figura 14 – Escola 3 – Sujeito G, 17 anos, sexo feminino .....	76
Figura 15 – Escola 3 – Sujeito G, 17 anos, sexo feminino .....	77
Figura 16 – Escola 3 – Sujeito H, 18 anos, sexo feminino .....	78
Figura 17 – Escola 3 – Sujeito H, 19 anos, sexo feminino .....	79
Figura 18 – Escola 3 – Sujeito I, 17 anos, sexo feminino.....	80
Figura 19 – Escola 3 – Sujeito J, 17 anos, sexo feminino .....	80
Figura 20 – Escola 3 – Sujeito K, 17 anos, sexo masculino.....	81
Figura 21 – Escola 3 – Sujeito K, 17 anos, sexo masculino.....	82
Figura 22 – Escola 3 – Sujeito L, 19 anos, sexo feminino.....	83
Figura 23 – Escola 3 – Sujeito L, 19 anos, sexo feminino.....	84
Figura 24 – Escola 3 – Sujeito L, 19 anos, sexo feminino.....	85
Figura 25 – Escola 3 – Sujeito M, 19 anos, sexo masculino .....	86
Figura 26 – Escola 3 – Sujeito N, 18 anos, sexo feminino .....	87
Figura 27 – Escola 3 – Sujeito O, 17 anos, sexo masculino .....	89
Figura 28 – Escola 3 – Sujeito O, 17 anos, sexo masculino .....	90
Figura 29 – Escola 3 – Sujeito P, 17 anos, sexo feminino .....	91
Figura 30 – Escola 4 – Sujeito Q, 17 anos, sexo feminino .....	92
Figura 31 – Escola 4 – Sujeito Q, 17 anos, sexo feminino .....	92
Figura 32 – Escola 4 – Sujeito R, 18 anos, sexo feminino .....	93
Figura 33 – Escola 4 – Sujeito S, 18 anos, sexo feminino .....	94
Figura 34 – Escola 4 – Sujeito T, 18 anos, sexo masculino .....	95
Figura 35 – Escola 4 – Sujeito U, 17 anos, sexo feminino .....	96
Figura 36 – Escola 4 – Sujeito U, 17 anos, sexo feminino .....	96
Figura 37 – Escola 4 – Sujeito V, 18 anos, sexo masculino.....	97
Figura 38 – Escola 4 – Sujeito W, 18 anos, sexo masculino.....	98
Figura 39 – Escola 4 – Sujeito X, 17 anos, sexo feminino .....	99
Figura 40 – Escola 5 – Sujeito Y, 18 anos, sexo feminino .....	100
Figura 41 – Escola 5 – Sujeito Y, 18 anos, sexo feminino .....	101
Figura 42 – Escola 5 – Sujeito Z, 17 anos, sexo masculino .....	102
Figura 43 – Escola 5 – Sujeito Z, 17 anos, sexo masculino .....	103
Figura 44 – Escola 5 – Sujeito A', 18 anos, sexo masculino .....	104
Figura 45 – Escola 5 – Sujeito B', 17 anos, sexo masculino .....	105
Figura 46 – Escola 5 – Sujeito B', 17 anos, sexo masculino .....	106
Figura 47 – Escola 5 – Sujeito C', 18 anos, sexo feminino .....	107
Figura 48 – Escola 5 – Sujeito D', 18 anos, sexo feminino .....	108



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos sujeitos participantes por escola .....	64
Tabela 2 – Formações Discursivas constitutivas do <i>corpus</i> de análise.....	109





## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>ADOLESCÊNCIA EM PERSPECTIVA(S)</b> .....	<b>25</b>
2.1	A URGÊNCIA E A VELOCIDADE: UM OUTRO TEMPO PARA A ADOLESCÊNCIA.....	25
2.2	A CRISE DENTRO DA CRISE: UM OLHAR PARA A ADOLESCÊNCIA.....	30
<b>3</b>	<b>TRAÇANDO UM PERCURSO PELA ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA</b> .....	<b>37</b>
3.1	A ANÁLISE DE DISCURSO E A NOÇÃO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....	37
3.2	A ANÁLISE DE DISCURSO E A ESCRITA DE SI.....	49
3.3	PROCESSOS DE AUTORIA E ESCRITA NOS/DOS ESPAÇOS ESCOLARES.....	53
<b>4</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ADOLESCENTE EM SUAS RELAÇÕES COM O IMPERATIVO DA ESCOLHA PROFISSIONAL</b> .....	<b>59</b>
4.1	A CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO E DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA.....	59
4.2	EXPLORAÇÕES E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> CONSTITUÍDO .....	63
4.2.1	Escola 1 .....	66
4.2.2	Escola 2 .....	69
4.2.3	Escola 3 .....	76
4.2.4	Escola 4 .....	91
4.2.5	Escola 5 .....	100
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>117</b>
	<b>ANEXO A – ATIVIDADE DISSERTATIVA DE ESCRITA DE SI</b> .....	<b>121</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Colocando em perspectiva a proposta de construção de um projeto de pesquisa relativo à temática da constituição do sujeito na adolescência, a escrita de si e suas relações com o processo de escolha profissional, bem como o meu percurso no trabalho de Orientação Profissional – na clínica psicológica com adolescentes e no uso da escrita no trabalho clínico como uma ponte possível entre o sujeito e sua expressividade e tomada de consciência –, estava reorganizando algumas pilhas de materiais e de anotações mais antigas e me deparei com uma folha, não-datada, mas na qual havia escrito os cursos com os quais mais eu me identificava e, dentre eles, estava o curso de Letras. Naquele momento, em um misto de nostalgia e de reconexão com aquela parte de mim que, na época, vivenciava o processo que envolve a escolha profissional, a impressão foi a de que um filme passava por minha cabeça e me foi impossível iniciar esta Dissertação de outro modo.

Desde que fui alfabetizada, tenho a lembrança de que mantenho um grande apreço pela leitura e pela escrita, também me lembro de que Português e Produção Textual eram as minhas disciplinas preferidas durante o período escolar. A biblioteca da escola era um espaço que gostava de frequentar, também lembro de meu pai estar sempre rodeado de livros em casa. Então, além de ter interesse, estava familiarizada ao contato com livros e intencionalmente utilizei este termo, “familiarizada”, por reconhecer, em algum grau, uma influência familiar nesse percurso.

Em paralelo a tudo isso, desde muito nova, tenho a memória de que dizia “quando crescer, quero ser veterinária!”, pois possuía verdadeira fascinação por animais. Entretanto, a partir do Ensino Médio, passei a me questionar mais sobre o assunto, sobre o curso, sobre mim: se a imagem idealizada que eu possuía dessa profissão corresponderia ao que eu iria encontrar no curso e na prática. Então comecei não só a pesquisar sobre outras profissões que me despertavam interesse e a questionar com o que eu me identificava, os meus gostos, interesses, mas também passei a refletir sobre o que eu ouvia dos outros nesse sentido.

Resultou de todo esse processo que o meu interesse se direcionou à Psicologia. E foi um caminho sem volta que se confirmou no segundo ano de Ensino Médio, quando minha turma e eu estávamos no auditório da escola assistindo a uma

palestra sobre Orientação Profissional e, prestando atenção ao que a psicóloga falava, percebi como eu me via e gostaria de estar lá na frente, me entusiasmava a possibilidade de ajudar adolescentes que passavam por esse processo – e poder falar sobre escolha, cursos, profissões e as possibilidades de trajetórias por meio do sistema educacional brasileiro.

Na época, eu assumia uma posição-sujeito aluna e vestibulanda e estava mobilizada por vivenciar meu próprio processo de escolha profissional, mas essa questão me instiga até hoje, tendo efeitos enquanto posição-sujeito psicóloga e posição-sujeito pesquisadora. Então, entendo que minha relação com a escrita, bem como com a questão e o processo de escolha profissional me entusiasmam e me constituem enquanto sujeito e, a partir desse reconhecimento, unido a tudo o que estudei sobre palavra, língua e discurso, durante o mestrado e minha incursão no Grupo de Estudos Pallind – vinculado ao Laboratório Corpus e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, e desenvolvido sob a coordenação da Profa. Dra. Verli Petri –, inicio a apresentação deste trabalho.

E o que significa profissão? Considero aqui, para ir ressoando e para movimentar a produção de efeitos de sentido, o verbete “profissão”, tal qual consta no **Dicionário Houaiss** (2009), conforme figura 1, a seguir:

Figura 1 – Verbetes “profissão”

**profissão** *s.f.* (sXIII) 1 ação ou resultado de professar (reconhecer publicamente, jurar) 2 declaração ou confissão pública de uma crença, uma religião, um sentimento, uma tendência política, uma opinião ou modo de ser 3 atividade para a qual um indivíduo se preparou 4 trabalho que uma pessoa exerce para obter os recursos necessários à sua subsistência; ocupação, ofício 5 LITUR cerimônia da tomada do hábito por um religioso, ao final do noviciado; voto ◊ p. de fe 1 declaração pública que alguém faz de suas crenças religiosas 2 declaração dos princípios de um movimento estético, político, religioso etc. • p. liberal aquela que requer instrução de nível superior que habilite o indivíduo a trabalhar por conta própria, como medicina, odontologia, advocacia etc. ◊ ETIM lat. *professio, onis* 'ação de declarar; ação de professar, de ensinar; profissão, mister'

Fonte: Dicionário Houaiss (2009, p. 1557).

Aprendi com a psicóloga Gilvanise Gulicz Vial, ao participar de um curso de formação em Orientação Profissional, a trabalhar com a Metáfora do “Amigo

Secreto”<sup>1</sup> com adolescentes no início dos processos de Orientação Profissional, já que, quando não se conhece algo bem, torna-se mais difícil definir, o que fica evidenciado em nosso tempo quando se trata da escolha de uma profissão. Partindo de tal constatação, é possível metaforizar que há pessoas que agem no momento de decisão “como se” participassem de um Amigo Secreto: ao sortear uma pessoa que não se conhece muito bem, geralmente se define o presente perguntando a alguém que conhece melhor seus gostos/preferências ou se compra algo genérico, isto é, supostamente, algo de gosto universal ou, ainda, se compra um vale-presente, e a pessoa sorteada troca por aquilo que preferir.

Em relação à escolha profissional, há pessoas que procedem “como se” participassem de um Amigo Secreto: conversando com pais e/ou amigos acerca de qual profissão devem escolher; optam por um curso “genérico”, imaginando que, por ser uma área de atuação ampla, podem trabalhar em “qualquer lugar” ou escolhem o “vale-presente” de trabalhar com familiares e/ou conhecidos, independentemente do objeto ou conteúdo de trabalho.

Também aprendi a disponibilizar aos adolescentes, no início dos processos de Orientação Profissional, pastas “L” (um tipo de pasta de material plástico) nas quais serão acondicionadas as tarefas a serem realizadas por eles entre as sessões, sendo tais pastas de diversas cores. Eles precisam escolher só uma entre todas as disponíveis, com isso meu objetivo é explicitar que se apresentam dificuldade em determinar pequenos objetivos, fica mais difícil ainda definir grandes propósitos, ou seja, é preciso traçar metas e tomar posição na vida, assumindo as consequências disso. Dessa maneira, é instigada a reflexão de que o sujeito adolescente pode questionar o que está “posto” em seu dia-a-dia, e que também é possível saber e reconhecer as (outras) possibilidades, bem como as suas vontades.

É comum chegarem aos processos de Orientação e de Reorientação Profissional adolescentes e adultos jovens que, ao longo de seu desenvolvimento, transitaram por um caminho tido como “dado” e que, quando se deparam, principalmente no Ensino Médio, com a cobrança de uma “escolha” por parte das instituições família, escola e sociedade, ficam “desnorteados” por não saberem por onde começar, nem como dar conta desse imperativo. Situação complementar pode

---

<sup>1</sup> Dinâmica destinada para grupos (geralmente família, colegas e amigos), realizada principalmente em época de fim de ano, cuja finalidade consiste nos integrantes do grupo presentear-se entre si, por meio de um sorteio. A revelação do nome do amigo secreto geralmente ocorre no momento da troca de presentes, mediante adivinhação do grupo.

ser percebida quando se abrange a autoria nos processos de escrita, já que, desde muito cedo, influenciados pelas instituições escolares, os jovens aprendem a buscar em um texto “o que o autor disse/quis dizer”, em detrimento de assumirem uma posição em seu discurso.

Nesse sentido, Lagazzi-Rodrigues (2017) problematiza que a autoria constitui uma questão que engloba discentes e docentes nos espaços escolarizados, atingindo, para além dos espaços escolares, em sua falta. Frente à pergunta “o que o autor quis dizer?”, Lagazzi-Rodrigues (2017, p. 94) critica o enfoque conteudístico que toma o texto enquanto objeto, pois é no/pelo discurso que ele significa, devendo o autor não ser mais considerado “figura constituída por inspiração”: “ao invés de inspiração, trabalho com o significante verbal!”.

As consequências do (não) enfoque dado à autoria na escola vão sendo sentidas na medida em que o sujeito se depara com o imperativo de um posicionamento, seja na escrita de uma redação para seleção em vestibular/ENEM<sup>2</sup>, seja para a elaboração de um trabalho avaliativo na graduação, seja para a redação de uma monografia de final de curso, seja na escrita de uma dissertação de Mestrado ou de uma tese de Doutorado. É um “problema” que permeia a vida do sujeito que tem acesso à escola e aos diferentes níveis de escolarização que estiverem ao seu alcance.

Isto posto, são os efeitos de sentido decorrentes de todo o processo de escolha que pretendo analisar. E a minha escrita em primeira pessoa do singular, que se fez necessária ao primeiro momento de organização de ideias para a escrita, a partir de então, passa a dar lugar a um outro espaço e a movimentar questões teóricas que demandam uma escrita na primeira pessoa do plural: a pesquisa acadêmica convoca outras vozes para se constituir teoricamente.

Desenvolvemos o presente estudo a partir do projeto de pesquisa intitulado “A constituição do sujeito na adolescência: escolhas profissionais e produção de sentidos”, de registro no Gabinete de Projetos (GAP) nº 048944, revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

---

<sup>2</sup> Exame Nacional do Ensino Médio: consiste na aplicação de provas – organizadas em eixos temáticos: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática – com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes. As notas obtidas podem ser utilizadas para acesso à educação superior, no Brasil e em algumas instituições de Portugal; e a programas governamentais de financiamento e apoio ao estudante.

(Caae) nº 92770318.2.0000.5346. A pesquisa, em nível de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, é vinculada à área de concentração “Estudos Linguísticos”, linha de pesquisa “Língua, Sujeito e História”, e possui como tema a escolha profissional no contexto da adolescência.

Entendemos que o sujeito adolescente ocupa um lugar de entremeio infância-adulter, no qual se depara e é interpelado socialmente a fazer uma escolha profissional. Nesse sentido, nosso objetivo geral consiste em investigar os efeitos de sentido que a necessidade de escolher uma profissão produz no discurso do sujeito adolescente por meio da escrita de si, para tanto, formulamos a seguinte questão de pesquisa: a partir da escrita de si, que efeitos de sentido podem ser percebidos no discurso do sujeito adolescente quando versa sobre a escolha de uma profissão?

O interesse pela temática decorre do percurso de trabalho por nós desenvolvido em Orientação Profissional na clínica psicológica com adolescentes. Sobre a pessoa que decide, refere Bohoslavsky (2015) que o individual e o social se expressam simultaneamente, seja nos obstáculos às tomadas de decisão, seja nas soluções alcançadas. Dessa maneira, configura-se um caráter sobredeterminado e multideterminado, uma vez que uma escolha sacrifica outras, o que conseqüentemente produz marcas na história do sujeito:

Escolher algo novo, decidir-se por alguma coisa, implica sempre deixar de lado, dolorosamente, todo o resto. Talvez o problema de orientação vocacional do adolescente esteja mais vinculado a tudo o que tem de deixar do que ao que tem que tomar. Mas não só ao que tem que deixar, mas também às fantasias relacionadas ao que deixa e às conseqüências fantasiadas ante o abandono dos objetos, dos quais se desfaz. Conseqüências para ele e, naturalmente, para os demais (BOHOSLAVSKY, 2015, p. 43).

Destacamos que, de acordo com Bohoslavsky (2015), é precisamente na adolescência que emergem as dificuldades e também as soluções de natureza vocacional, o autor especifica ainda que é entre as idades de 15 e 19 anos que se delineiam com mais clareza os conflitos relativos à passagem ao mundo adulto.

Torna-se relevante para nosso estudo mobilizar os conceitos de língua, sujeito e história na investigação dos efeitos de sentido que a necessidade de escolha de uma profissão produz no sujeito adolescente – o que justifica nossa inserção na linha de pesquisa já apresentada. Para o desenvolvimento do trabalho, realizamos coleta de dados por meio de um estudo de campo e propomos a análise

da escrita de si; sendo o nosso dispositivo de análise e interpretação constituído por meio da Análise de Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux e seus pares, e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outros pesquisadores.

Orlandi (2009) apresenta a Análise de Discurso enquanto dispositivo teórico e analítico que trabalha a interpretação enquanto exposição do sujeito à historicidade, ao equívoco e à ideologia, em sua relação com o simbólico. De acordo com a autora, isso permite que diferentes disciplinas levem em conta a linguagem, sem se iludirem com sua transparência e sem estacionarem na análise de conteúdo.

Assim, a metodologia de nossa pesquisa apreende, em um primeiro momento, constituir um arquivo, por meio da coleta de dados, com a escrita de si dos sujeitos participantes. Desse arquivo, estabelecemos recortes de sequências discursivas para constituir o *corpus* de análise e, em um segundo momento, buscamos identificar as marcas linguístico-discursivas do/no discurso dos sujeitos adolescentes, contemplando os objetivos específicos propostos: processo de subjetivação; construção de equívocos, lapsos, atos falhos e deslizamentos de sentido na escrita; Formações Discursivas em funcionamento no discurso; processos de produção de sentidos que constituem o discurso.

Desse percurso, na fase de coleta de dados, participaram 33 sujeitos que estavam cursando o Terceiro Ano em cinco Escolas Estaduais de Ensino Médio da cidade de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul, entre os meses de agosto e setembro de 2018. Destacamos que o critério estipulado para a seleção das Escolas Estaduais de Ensino Médio para participar da pesquisa, por considerar que o trabalho de orientação profissional remete à memória da bússola e de seus pontos cardeais, consistiu em selecionar cinco escolas de modo que representem cada zona do município, considerando seus pontos cardeais: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro; sendo a escolha no interior de cada zona estipulada por conveniência. Quanto à escolha pelo Terceiro Ano, deve-se por considerarmos ser esperada maior maturidade dos alunos dessa série no tocante à definição profissional.

Nesse processo de conformação do *corpus* a ser analisado, foi preciso estabelecer as maneiras de abordar os dados coletados e movimentar os discursos em questão. Nesse sentido, nosso gesto de leitura em relação ao arquivo constituído pelas escritas de si envolveu explicitar o que entendemos regularidades no discurso desses sujeitos. Segundo Petri (2004), são os objetivos do pesquisador que



determinam a seleção de sequências discursivas – organizadas a partir dos recortes discursivos –, o que constitui o *corpus* discursivo. Complementando, afirma Petri (2013, p. 44), referido-se ao movimento pendular próprio às análises discursivas:

Trabalhamos, então, da perspectiva de quem “lê” diferentes materialidades, sendo esta leitura algo em movimento e, pela mobilização das noções teórico-analíticas sobre um *corpus*, é algo que pode explicitar como se dão os processos de produção de sentidos, viabilizando o que Orlandi designa como “compreensão”, saindo do senso comum e adentrando a especificidade dos discursos analisados.

Pretendemos, dessa maneira, desenvolver um panorama para se pensar na temática da escolha profissional na adolescência, de modo a contribuir com/ampliar as perspectivas já existentes. Logo, apoiadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso pecheuxiana, buscamos compreender – a partir da análise da escrita de si, interpretando como o sujeito discursiviza a questão que lhe é demandada – como se realizam os gestos de interpretação do sujeito adolescente que tem a necessidade de escolha profissional.

Nosso estudo se encontra estruturado em cinco capítulos: neste primeiro, introduzimos a nossa questão de pesquisa e o percurso teórico a ser seguido. No segundo capítulo, considerando a Análise de Discurso uma disciplina de entremeio, abordamos *a Adolescência em perspectiva(s)*, com a proposta de lançar um olhar para a temática da adolescência considerando o seu processo histórico de constituição, bem como, um contexto de crise vivenciada por um sujeito que é, também, dotado de inconsciente.

No terceiro capítulo, *Traçando um percurso pela Análise de Discurso de linha francesa*, temos o intuito de realizar um aprofundamento na teoria do discurso, mobilizando, em especial, as noções de constituição do sujeito e de escrita de si, as quais são fundamentais neste estudo. Complementamos com os subcapítulos *A Análise de Discurso e a escrita de si* e *Processos de autoria e escrita nos/dos espaços escolares*, na tentativa de contextualizar o espaço escolar e, de alguma forma, explicitar as condições de produção em relação com os processos de autoria e de escrita.

No quarto capítulo, intitulado *Reflexões sobre a constituição do sujeito adolescente em suas relações com o imperativo da escolha profissional*, ponderamos acerca da conformação do arquivo e do *corpus* de pesquisa por meio

da apresentação de uma análise do *corpus* constituído a partir das atividades propostas nas cinco escolas. No quinto capítulo, buscando um efeito de finalização, apresentamos nossas considerações finais.

Em um gesto de leitura do arquivo como um todo, em que apresentamos recortes de sequências discursivas com regularidades presentes em todas as escolas, nos foi possível perceber na relação dos sujeitos com a escolha profissional um movimento entre “o que traz felicidade” “e” “o que dá dinheiro”; entre “o que traz felicidade” “ou” “o que dá dinheiro”, bem como entre “ser” “ou” “fazer”.

Também observamos no discurso dos sujeitos analisados o funcionamento das modalidades de subjetivação, de identificação e de contraidentificação, propostas por Pêcheux ([1975] 1995), relativas ao funcionamento de formações sociais. Ainda, identificamos quatro Formações Discursivas: duas Formações Discursivas tal como são descritas por Althusser (1985) em **Aparelhos Ideológicos de Estado**, que são a Formação Discursiva Familiar e a Formação Discursiva Escolar; e duas Formações Discursivas que consideraremos em nossa pesquisa como globais, que são a Formação Discursiva Adolescente e a Formação Discursiva Econômica.

## 2 ADOLESCÊNCIA EM PERSPECTIVA(S)

Com o objetivo de abordar a temática da adolescência, iremos considerar o que Orlandi (2009) afirma sobre o dispositivo analítico, construído pelo analista, e que é constituído tanto pela natureza dos materiais que são analisados quanto pela questão que se coloca às diversas teorias relativas a distintos campos disciplinares. A autora se refere à relevância da Análise de Discurso e defende que tal teoria permite a exploração de muitas maneiras da relação trabalhada com o simbólico, de modo a não apagar as diferenças, significando teoricamente no jogo estabelecido na distinção existente entre o dispositivo teórico de interpretação e os dispositivos analíticos correspondentes.

Nesse sentido, subdividimos este capítulo em dois subcapítulos, pois, tomando a Análise de Discurso como disciplina de entremeio entre Linguística, Psicanálise e Materialismo Histórico, propomos um olhar para a adolescência a partir da perspectiva que considera *A urgência e a velocidade: um outro tempo para a adolescência*, espaço no qual buscamos entender o processo histórico de constituição, com base na obra **História Social da Criança e da Família**, do historiador francês Philippe Ariès ([1973] 2016), bem como nas contribuições de Claudine Haroche (2015) para pensar na contemporaneidade. Ademais, tecemos algumas reflexões sobre *A crise dentro da crise: um olhar para a adolescência*, momento no qual visamos a adolescência considerando um contexto de crise, de modo a compreender o sujeito em questão como dotado de inconsciente.

### 2.1 A URGÊNCIA E A VELOCIDADE: UM OUTRO TEMPO PARA A ADOLESCÊNCIA

De acordo com o historiador francês Philippe Ariès ([1973] 2016, p. 14), o conceito de adolescência emerge no fim do século XVIII, não se disseminando antes do século XX. Ao estudar a temática das “idades da vida”, refere o autor que as exigências de identidade civil – às quais nos submetemos com naturalidade contemporaneamente – causariam espanto nos séculos XVI ou XVII. Ao começar a falar, as crianças logo são ensinadas a dizer seu nome, nome dos pais e idade. A personalidade civil, em nossas civilizações técnicas, se exprime de modo mais preciso por meio de coordenadas relativas ao nascimento do que pelo próprio

sobrenome. Ariès ([1973] 2016) apresenta a hipótese de que, com o tempo, o sobrenome não desapareça, mas se restrinja ao uso pessoal, enquanto o número de identidade o substituiria para uso civil, sendo a data de nascimento um de seus elementos constitutivos. A publicação da obra na qual o autor defende essa ideia ocorreu no início dos anos 1970, então podemos constatar o quanto essa hipótese é atual: número do documento de identidade, número do cadastro de pessoa física, matrícula, registro profissional etc. Somos identificados por meio de números!

Enquanto na Idade Média o sobrenome de família (comumente um nome de lugar) foi necessário à imprecisa designação pelo nome, contemporaneamente, tornou-se conveniente o acréscimo da idade como nova precisão, cujo caráter é numérico:

O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome pertence ao mundo da tradição. A idade, quantidade legalmente mensurável como uma precisão quase de horas, é produto de outro mundo, o da exatidão e do número. Hoje, nossos hábitos de identidade civil estão ligados ao mesmo tempo a esses três mundos (ARIÈS, [1973] 2016, p. 2).

Acredita-se que, a partir do século XVIII, os registros de nascimento realizados por párocos passaram a ser mantidos com certa consciência de exatidão, exigidos por parte de um Estado moderno aos funcionários de registro civil. Dessa maneira, a noção de idade passou a assumir caráter de importância na medida em que foi imposta em documentos, por parte de reformadores religiosos e civis. Ariès ([1973] 2016) observou, em suas pesquisas sobre as memórias dos séculos XVI e XVII, que não era raro encontrar idade ou data e lugar de nascimento do narrador no início de sua narrativa, sendo também inscrições nos retratos de modo a sinalizar individualização, exatidão e autenticidade.

Acrescenta Ariès ([1973] 2016) que retratos de família (e, de três a quatro séculos mais tarde, álbuns de fotografia) datados constituíam-se como documentos de história familiar, bem como diários de família, de modo a unir sentimento familiar e preocupação com precisão cronológica. Assim, havia uma necessidade de, por meio da inscrição de uma data, dar à vida familiar uma história. Tais inscrições de datas ou idades em retratos ou objetos possuíam correspondência a este sentimento de dar maior consistência histórica à família, mais do que aos sujeitos que constituem essa família.

Assim, os tratados pseudocientíficos pertencentes à Idade Média reservam lugar importante para as “idades da vida”, nos quais seus autores utilizavam a terminologia “infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade” (ARIÈS, [1973] 2016, p. 4) para designar períodos distintos. Inicialmente, se tratava de uma terminologia erudita, que gradativamente se tornou familiar, sendo a idade uma categoria científica do mesmo nível que peso e velocidade possuem hoje.

Dos séculos XIV ao XVIII, era possível reconhecer traços essenciais relativos à popularidade das idades da vida na iconografia profana: idade dos brinquedos, seguida da idade da escola, depois idade do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria, idade da guerra e da cavalaria, e por fim a idade sedentária dos homens da lei, ciência ou estudo. Nesse momento, “a periodização da vida tinha a mesma fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade”, conforme Ariès ([1973] 2016, p. 10). O autor refere também que, até o século XVIII, os sentidos de infância e adolescência ainda se confundiam. Tendo em vista que o termo “juventude” tinha o significado de “força da idade” e “idade média”, o lugar dado à adolescência era inexistente, entretanto, se percebe que é no mesmo século XVII que se inicia entre a burguesia o hábito de restringir a palavra infância a um sentido moderno.

A longa duração da infância advinha de uma indiferença em relação aos fenômenos propriamente biológicos; não havia a ideia de limitar a infância com a puberdade, e só se deixava a infância ao se atingir certa independência. Por essa razão, palavras relacionadas à infância seriam comumente utilizadas, também, para designar, na língua falada, homens de baixa condição, e, portanto, submissos a outros (ARIÈS, [1973] 2016).

Mesmo com o surgimento e a ampliação de um vocabulário que tratava especificamente da primeira infância, permanecia uma ambiguidade entre infância e adolescência de um lado, e juventude de outro. Refere Ariès ([1973] 2016, p. 16) que cada época teria correspondência a uma idade privilegiada e a uma periodização particular de vida: no século XVII, a idade privilegiada era a “juventude”; no século XIX era a “infância”; e no século XX era a “adolescência”. Para o autor, tais “escolhas” expressam a reação social perante a duração da vida.

No século XVII, homens sem barba e com traços suaves já atuavam comandando e combatendo, não sendo considerados adolescentes. Os fenômenos da adolescência tiveram início na Alemanha wagneriana. Siegfried, de Wagner, é

considerado por Ariès ([1973] 2016, p. 14) como o primeiro adolescente típico, sendo a música de Siegfried aquela que exprime um misto de (provisória) pureza, força física, naturismo, espontaneidade e alegria de viver, de modo a transformar a figura do adolescente em herói do século XX. Tais fenômenos chegaram à França em meados de 1900: a “juventude” (então adolescência) passou a ser tema literário, bem como a constituir uma preocupação entre moralistas e políticos. Começou a surgir interesse em relação aos pensamentos da juventude, a qual passa a ser depositária de novos valores, com capacidade de reavivar a sociedade em questão.

Em 1914, com o início da Primeira Guerra Mundial, a juventude virou um fenômeno geral e banal, em uma época na qual combatentes de frentes de batalha fizeram oposição a velhas gerações de retaguarda. Nesse contexto, iniciada como um sentimento comum de ex-combatentes, a consciência da juventude podia ser localizada em todos os países combatentes, e então a adolescência passou a ascender, de modo que a infância fosse “para trás”, e a maturidade “para frente” (ARIÈS, [1973] 2016, p. 15).

A partir desse momento, o casamento, deixando de ser considerado um “estabelecimento”, não mais seria uma interrupção: se passa de uma época sem adolescência para uma época na qual a adolescência configura-se como uma idade favorita, desejando-se atingi-la cedo e permanecer nela durante muito tempo. Paralelamente, essa evolução foi acompanhada por outra (dada, porém, de modo inverso): a velhice, considerada a idade de recolhimento, livros, devoção e caduquice.

Assim, no decorrer dos séculos XVI a XVII, a imagem de homem integral consistia no homem jovem, isto é, correspondia à segunda categoria entre a infância e a velhice, denominada no século XVIII de juventude. Dessa maneira, refere Ariès ([1973] 2016, p. 16) que “o século XVII se reconhecia nessa juventude militar, assim como o século XX se reconhece em seus adolescentes”.

Portanto, quando atualmente se teoriza sobre essa periodização da vida e é implicada nela uma idade privilegiada, podemos inferir que nem sempre foi assim, já que as variações de sentido estão intimamente ligadas às relações demográficas:

[...] a ausência da adolescência ou o desprezo pela velhice, de um lado, ou, de outro, o desaparecimento da velhice, ao menos como degradação, e a introdução da adolescência, exprimem a reação da sociedade diante da duração da vida (ARIÈS, [1973] 2016, p. 16).

Lançar um olhar histórico para a adolescência, como propõe Ariès ([1973] 2016), nos permite entender o quanto a adolescência constitui-se como um ideal na contemporaneidade, o que está em convergência com o que apresentam Corso e Corso (2018) e Calligaris (2000) – autores apresentados no subcapítulo seguinte. Antecipando uma relação com o *corpus* de análise, percebemos o quanto há um imperativo de felicidade que constitui uma regularidade presente no discurso dos sujeitos pesquisados, e o quanto o referido imperativo é atravessado pelo discurso do outro (família, escola, sociedade...), e pela adolescência enquanto um ideal.

Dirigindo o olhar para a contemporaneidade, para o sujeito e suas condições de existência – não apenas ao adolescente, embora esse movimento auxilie-nos a pensar nas condições de produção desse sujeito –, Claudine Haroche (2015), que se situa no entremeio entre Sociologia e Antropologia, destaca que as condições contemporâneas, frente a uma aceleração e a um apagamento de limites, são dominadas continuamente por fluxos sensoriais e informacionais, de modo a estimular e, inclusive, impor instantaneidade e imediatidade. De acordo com a autora, tais fluxos exercem uma pressão contínua sobre os sujeitos, provocando a perda de critérios estáveis, formas de propriedade de si ilimitadas e o estreitamento do espaço interior, o que leva a uma insegurança psíquica e social profunda, bem como permeia formas de angústia inéditas, o que fica visível na escrita de si dos sujeitos pesquisados, como visto nas análises.

Segundo Haroche (2015), velocidade, aceleração e tecnologias perturbaram de forma profunda os modos de vida contemporâneos, o que pode ser traduzido por desterritorialização e ilimitação – condições indutoras de um sentimento de instabilidade, mudança permanente, intensificação de incertezas, angústia, bem como, atualmente, isolamento e insegurança. O estado de atividade constante acaba por levar a uma ausência reflexiva, impondo instantaneidade e imediatidade. Assim, em um mundo constituído por uma fluidez, no entremeio entre o real e o virtual, a diminuição – e mesmo a diluição – de limites leva a significativos efeitos sobre a subjetividade contemporânea.

Haroche (2015) percebe que os efeitos que são produzidos frente a impressões e sensações contínuas tangenciam o tempo de pensamento e de reflexão. Dessa maneira, se presentifica o transitório, o efêmero, e devido à falta de tempo o conhecimento tende à pressa, à superficialidade e à falta de aprofundamento. Contribui para essa fluidez a crescente massa de informações

contínuas, bem como para o individualismo, exacerbação de formas de concorrência e isolamento; tais condições levam a uma incerteza, por vezes marcada por uma radicalidade, em relação a si mesmo, ao outro, e dão margem a uma profunda insegurança psíquica:

Para existir profissionalmente, socialmente, o indivíduo já não dispõe do tempo de perceber: ele deve – deveria – de fato ver bastante, tudo, constantemente. Ele não tem tempo para refletir e, conseqüentemente, vê-se privado de exercer uma capacidade de discernimento. O indivíduo pode conhecer a satisfação da sensação e do poder, mas tende a ser privado da escolha, do desejo ou até mesmo da necessidade de alternância entre pausa e atividade, entre mostrar-se e permanecer ao abrigo dos olhares (HAROCHE, 2015, p. 856).

Soma-se a isso o fato de que, junto ao dever ver bastante, tudo, constantemente, o sujeito deve – também – se mostrar muito, incessantemente. Podemos perceber essa questão, como destacamos nas análises, no uso de palavras como “*certeza*”, “*sempre*”, “*nunca*”, “*para a vida toda*”, que demarcam o não-espaco para a dúvida. Nesse sentido, antecipamos uma relação desse não-espaco para a dúvida com saturação e repetição, conforme abordado a partir de Orlandi (2016) e Seraphim (2015) no próximo capítulo, no âmbito da teoria do discurso e da escrita de si, e que explicitamos em nossas análises.

Assim, as contribuições de Haroche (2015) fazem-nos pensar na repetição presente no discurso dos sujeitos adolescentes analisados. Em especial, por um lado, há o imperativo de felicidade que permeia o nosso *corpus* de análise; por outro lado, se presentificam, no discurso dos sujeitos em questão, conforme destacaremos a seguir, os sentimentos de angústia, medo e insegurança.

## 2.2 A CRISE DENTRO DA CRISE: UM OLHAR PARA A ADOLESCÊNCIA

Para iniciar o presente subcapítulo consideramos Corso e Corso (2018) e Calligaris (2000), na tentativa de entender esse sujeito adolescente como dotado de um inconsciente, o qual se atravessa nas rasuras presentes nas escritas de si dos sujeitos pesquisados.

Segundo Corso e Corso (2018), torna-se de difícil apreensão o conceito de adolescência por seu constante movimento. Apesar de a juventude sempre haver existido, a adolescência como modalidade, assim como é compreendida hoje,



originou-se no século XX, configurando-se historicamente como uma novidade que segue em desdobramento. Em essência, para os referidos autores – estando em consonância com Ariès ([1973] 2016) –, o período da adolescência consiste em um extenso espaço temporal, no qual está presente um desligamento da infância, seguido de uma preparação à vida adulta. Segundo os autores, os sentidos movimentados para considerar o início da adolescência envolvem aqueles da Primeira Guerra Mundial, ou seja, estão atrelados à posição dos combatentes (jovens na frente de batalha e velhas gerações na retaguarda), consolidando-se no Ocidente após a Segunda Guerra. Decorre disso uma idealização dessa fase como sendo um tempo de ouro.

Calligaris (2000) refere que o sujeito se torna adolescente quando, após a transmissão dos valores sociais mais básicos, ocorre uma suspensão entre o tempo de chegada à maturação dos corpos e a autorização a realizar tais valores, ou seja, ocorre uma postergação de tal autorização. Para o referido autor, esse fenômeno configura-se como novo e contemporâneo, sendo a sua instauração com a modernidade tardia, prolongando-se e adquirindo caráter de mais uma idade pertencente ao ciclo vital. Nesse sentido, o autor retoma o termo “moratória” – utilizado primeiramente por Erik Erikson (1976), em **Identidade, juventude e crise**, no contexto da adolescência – para dizer que o sujeito adolescente vive o paradoxo de que, simultaneamente, é frustrado pela imposição de tal moratória e é ordenado a ser feliz pela idealização social da adolescência.

Ao relacionar o termo moratória à adolescência, define Erikson (1976) que uma moratória psicossocial consiste em um período composto por uma espera, no que tange à vida adulta e seus compromissos, bem como por uma tolerância social seletiva, coincidindo com aprendizados e aventuras por parte dos sujeitos adolescentes alinhados aos valores sociais.

Segundo Corso e Corso (2018, p. 13), o termo “adolescência” – cuja origem é jurídica – é adequado em sua colocação, na medida em que reconhece a existência de uma dívida, a qual será cobrada futuramente: “por um tempo, ninguém lhes pedirá nada no que se refere a produção e organização do mundo. É como se fosse uma época de turismo antes de encarar a dureza da vida”.

Em contraponto à ideia apresentada, ao mesmo tempo em que não há cobrança de atitude acerca da “produção e organização” (CORSO; CORSO, 2018, p. 13) do mundo, o que percebemos em nossas análises explicita o quanto esta

“não-cobrança” vem atravessada por um fardo de idealizações diversas sentidas pelos sujeitos participantes em relação ao “depois”. Pensar no futuro não só mobiliza os efeitos de sentido de medo, tensão e angústia, tendo em vista o “encarar a dureza da vida” (CORSO; CORSO, 2018, p. 13), mas também o imperativo de ser feliz.

A passagem à vida adulta constitui-se, em nossa cultura, como algo enigmático para o adolescente: é uma moratória de justificativas duvidosas que contradiz valores cruciais, tais como a autonomia enquanto ideal, e é duplamente misteriosa no que tange à idealização por parte dos adultos acerca da sua duração (CALLIGARIS, 2000).

Retomando os autores Corso e Corso (2018) a respeito dos diversos sentidos para “adolescência” ao longo do tempo, mesmo com sucessivas gerações e circunstâncias culturais e econômicas, basicamente o que se modifica é o cenário, mas os dilemas vividos permanecem, já que implicam saber quem são genitores ou substitutos, o que foi herdado deles e de que modo o sujeito pode apropriar-se de tal herança. Nesse sentido, “o impasse é o de como se tornar uma versão original a partir daquilo que nos foi legado. [...] Para inventar sua história, os adolescentes precisam dar conta da história que os engendrou” (CORSO; CORSO, 2018, p. 12).

Nas sociedades pré-modernas, a transição da infância para a vida adulta era feita por rituais de passagem, os quais não fazem mais sentido em uma sociedade cujo caráter é individualista, tendo em vista que tal processo passou a ser subjetivo/interno e não mais social/externo. Assim, tornar-se adulto já foi mais simples e direto, Corso e Corso (2018, p. 13) afirmam que pode ser “grande a tentação de deixar uma porta permanentemente aberta para as possibilidades adolescentes”, sendo que a criação de uma adolescência interminável e arrastada pode decorrer de uma resistência por parte dos adultos em considerarem-se adultos.

Em uma cultura que preza a autonomia e a independência, os valores só são passíveis de transmissão por uma via paradoxal e contraditória, na medida em que “[...] a virtude essencial que deve ser ensinada é, com efeito, a capacidade de desobedecer. Portanto, obedecer é desobedecer. [...] Difícil tanto obedecer quanto seu contrário” (CALLIGARIS, 2000, p. 29). A puberdade acaba configurando-se como marca, na medida em que o início da adolescência é facilmente observável devido à mudança fisiológica decorrente da puberdade, e a grande questão da adolescência acaba sendo não o seu início, mas o seu fim.

Tais mudanças, conforme Calligaris (2000), passam a constituírem-se um “problema” denominado adolescência na proporção em que não há reconhecimento, por parte do olhar adulto, dos sinais da passagem à vida adulta. Para ser possível identificar indubitavelmente uma iniciação à vida adulta, seria necessário saber o que define um homem ou uma mulher como adultos. E, na cultura moderna ocidental, tal definição encontra-se em aberto e, conseqüentemente, ficam em suspenso as provas necessárias para o “merecimento” de que o adolescente pudesse se tornar adulto. Logo, a citada adolescência como moratória decorre de tal indefinição.

Tendo em vista o vago saber em relação ao que é um homem ou mulher, não se sabe direito o que é necessário para que um adolescente seja considerado adulto, restando o confronto do sujeito adolescente com espera, procrastinação e enigma. O sujeito adolescente acaba vivendo a falta do olhar apaixonado do adulto quando na infância, e a falta de palavras que o admitam enquanto par na sociedade: talvez lhe haja maturação, mas será que se pode falar de maturidade?

O que aparece no espelho do adolescente quando busca uma imagem de si, afirma Calligaris (2000), é frequentemente um reflexo habitado pelo vazio de imaginar/descobrir o que os outros veem nele, lançando-se em uma interrogação indefinida temporalmente em relação ao que os adultos querem e esperam dele. Considerando que aparentemente nem os adultos o sabem, a adolescência assume a tarefa de interpretar o desejo inconsciente dos adultos.

Enquanto a divisão social na sociedade pré-moderna constituía-se como relativamente estática, contemporaneamente apresenta mobilidade, e a posição ocupada por cada sujeito está intimamente ligada ao reconhecimento do que se consegue ou não por parte dos outros. Dessa maneira, o que o adulto moderno transmite ao adolescente é uma aspiração, bem como a ambição pela não repetição da vida e do *status* dos adultos que o precederam, de modo a se destacar e a não se conformar (CALLIGARIS, 2000).

Entendemos que a adolescência não se constitui apenas como conjunto das vidas dos adolescentes, mas também como uma (série de) imagem(ns) que desempenha(m) um peso na vida dos jovens, que transgridem almejando reconhecimento. Os adultos, por sua vez, constroem visões da adolescência com o objetivo de reconhecê-los. Assim, torna-se quase impossível ao adolescente um

afastamento da interpretação do desejo do adulto e, nesse sentido, é raro encontrar uma escolha que não implique na realização do sonho dos adultos:

Quanto mais a infância se afasta de um simples consolo estético, quanto mais é encarregada de preparar o futuro, ou seja, de se preparar para alcançar um (impossível) sucesso que faltou aos adultos, tanto mais ela se prolonga. Isso inevitavelmente força a invenção da adolescência, que é um derivado contemporâneo da infância moderna (CALLIGARIS, 2000, p. 67).

Calligaris (2000) sugere também que o olhar adulto se desloca, cada vez mais, da infância para a adolescência, por ser mais gratificante o espetáculo de felicidade dos adolescentes. A imagem de uma infância encantada consola e mantém uma promessa aos adultos, enquanto que a imagem de uma adolescência feliz suscita aos adultos um espelho, de modo a contemplar a satisfação de seus desejos, como se houvesse a possibilidade de deixar em segundo plano seus básicos deveres e obrigações que os constroem.

Dessa maneira, enquanto a infância pode ser considerada um ideal comparativo, a adolescência pode ser apreendida como um ideal identificatório, pois os adultos comumente não gostariam de voltar a ser crianças, mas podem querer ser adolescentes: “são adultos de férias, sem lei” (CALLIGARIS, 2000, p. 69). Nesse viés, ao se tornar a adolescência um ideal, é possível aos adultos encontrarem nesses adolescentes idealizados uma imagem plausível – é uma imagem imitável, e um prazer mais narcisista e menos utópico, sendo que tal idealização não tem escapatória aos próprios adolescentes.

Até metade da década de 1960, refere Calligaris (2000) que a idade adulta era o ideal de grande parte dos adolescentes, o que provavelmente ainda o é em nosso tempo. Tendo essa finalidade, na década de 1960, os adolescentes buscavam imitar os adultos, procurando não apenas se parecerem adultos, mas também se aventurarem “em qualidades de experiências adultas. Se possível, mais adultas do que a experiência dos adultos” (CALLIGARIS, 2000, p. 71). O autor levanta a hipótese de que, possivelmente devido a isso, os adolescentes na década de 1960 integraram uma geração de sujeitos de engajamento político, ocultando uma vontade de folia atrás de tal seriedade decorrente de sua consciência social. Assim, se pode considerar que naquela época o ideal era tornar-se um adulto; embora, naquela mesma época, tenham começado a haver modificações no sentido

de que, por trás das solicitações de conformidade por parte dos adultos, os adolescentes se depararam com sua própria imagem como ideal.

Calligaris (2000) percebe que, nos anos 2000, até as crianças estão menos vestidas como crianças. Também não se encontram mascaradas de adultos em miniatura, mas sim camufladas de adolescentes. A estética da adolescência acaba por atravessar todas as idades e continentes, constituindo-se em um ideal coletivo à espreita de culturas que idealizem liberdade e independência e recusem a tradição. No Ocidente moderno, os Estados Unidos foram a vanguarda – o que explica a expansão da cultura americana a partir da segunda metade do século XX.

Sendo um ideal para si mesmo, o adolescente torna-se, cada vez mais, uma cópia de seu estereótipo, sob admiração de crianças e adultos. Assim, ao mesmo tempo em que os adolescentes pedem reconhecimento dos adultos, enquanto seus pares, em contrapartida, recebem um olhar de admiração frente ao casulo que querem deixar: “moral da história: o dever dos jovens é envelhecer. Suma sabedoria. Mas o que acontece quando a aspiração dos adultos é manifestamente a de rejuvenescer?” (CALLIGARIS, 2000, p. 74).

Entendendo a adolescência como período de crise, Knobel (2003, p. 29) reúne características descritivas, dentre elas está a “síndrome normal da adolescência”. Não cabe aos objetivos do presente estudo nos determos nessa descrição, mas decidimos apresentar a *sintomatologia* que integraria tal síndrome, de modo a ampliar o nosso olhar para o *corpus* de análise:

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que institui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo (KNOBEL, 2003, p. 29).

Sendo assim, uma maior ou menor “anormalidade” da referida síndrome irá depender dos processos de identificação e de luto passíveis de serem realizados. O jovem adolescente precisa aprender a lidar com a(s) crise(s) que pode(m) envolver as questões de identidade, religião, sexo e humor, por exemplo.

Ainda que em referência ao “homem”, e não ao “adolescente”, Forbes (2004, s. p.) apresenta o que denomina “homem desbussolado” – esse homem da pós-modernidade –, de uma era diferenciada, que passou por transformações no laço social, haja vista não ser “pai-orientada”, prioritariamente. Entendemos ter muito sentido apresentar essa denominação para o presente estudo, tendo em vista que nos referimos à memória da bússola e dos pontos cardeais para pensar nesse sujeito adolescente que se encontra em processo de escolha profissional; a referência à bússola também é feita por nós para definir o critério de seleção de Escolas Estaduais de Ensino Médio que participaram da pesquisa – selecionamos cinco escolas que representam cada zona geográfica do município, considerando os pontos cardeais: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro.

No que tange à era industrial e à modernidade, conforme Forbes (2004, s. p.), um eixo vertical orientava o laço social, ou seja, “as pessoas se juntavam ‘em nome de’, em torno a”, sendo que família, empresa e nação constituíam estruturas triangulares/piramidais, nas quais havia um “ápice ideal e aglutinador”. Esse ápice era ocupado pela figura do pai, detentor das “chaves do saber seguro” e da direção, e o autor reforça tal ideia, remetendo à memória de que, quando não se sabia algo, havia o convite a procurar seu significado no dicionário – o qual já foi denominado “pai dos burros”. Com o advento da globalização, o saber consagrado desde o iluminismo foi reduzido a “genérico”, de modo que para acessar o saber basta um clique, um apertado de botão. Assim, sem o Norte desse pai que detinha o saber, assegurando o caminho a ser seguido, o homem fica desbussolado.

Acrescenta Forbes (2004) que, ao passo que, em épocas anteriores, a queixa envolvia não conseguir atingir os objetivos, hoje, de forma que beira o avesso, as pessoas se angustiam frente às múltiplas possibilidades oferecidas. Nesse sentido, ao analisarmos o *corpus* composto pela escrita de si dos sujeitos participantes, percebemos o quanto a angústia ganha corpo e se materializa no discurso dos sujeitos, para os quais, em sua maioria, a felicidade constitui um imperativo, ou seja, parece ser uma questão de “vida ou morte” quando esses sujeitos adolescentes pensam sobre a escolha profissional.

### 3 TRAÇANDO UM PERCURSO PELA ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Para o desenvolvimento deste capítulo, em que nos aprofundamos na teoria da Análise de Discurso de linha francesa, entendemos como eixos norteadores deste estudo a noção de constituição do sujeito, bem como a noção de escrita de si. Optamos por subdividir o capítulo em três, de modo a possibilitar o devido aprofundamento e mobilização teórico-metolológica em relação a cada um dos eixos citados: 3.1 *A Análise de Discurso e a noção de constituição do sujeito*, em que mobilizaremos também os conceitos de Formação Discursiva, interdiscurso, Formação Ideológica, efeito-sujeito, forma-sujeito e efeitos de sentido; 3.2 *A Análise de Discurso e a escrita de si*, em que mobilizaremos os conceitos de escrita de si, autoria, função-autor e resistência; e 3.3 *Processos de autoria e escrita nos/dos espaços escolares*. Visamos contextualizar o espaço escolar e, de alguma forma, explicitar as condições de produção em relação com os processos de autoria e de escrita.

#### 3.1 A ANÁLISE DE DISCURSO E A NOÇÃO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Michel Pêcheux ([1969] 1997a), precursor da Análise de Discurso de linha francesa, concebe discurso como sendo não necessariamente uma transmissão informacional entre os pontos A e B, mas sim um efeito de sentidos entre tais pontos. Nesse sentido, complementa Eni Orlandi (2009), precursora da Análise de Discurso de linha francesa no Brasil, que a Análise de Discurso objetiva a compreensão da língua fazendo sentido, por meio de um trabalho simbólico constitutivo do homem e de sua história: discurso é palavra em movimento, e observa-se o sujeito produzindo sentidos por meio do estudo do discurso.

Fazendo alusão à tese central do filósofo Louis Althusser de que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, refere Pêcheux ([1975] 1995, p. 148) que é preciso examinar de que modo se pode desvendar essa questão, a qual se abre diretamente a uma teoria materialista relativa aos processos discursivos e que se encontra em articulação às “condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção”. Por “processo discursivo”, entende Pêcheux ([1975] 1995, p. 161) o sistema de relações em funcionamento entre elementos linguísticos

(substituição, paráfrases, sinonímias, etc.) que denomina “significantes” em dada Formação Discursiva.

De acordo com Althusser (1985), o sujeito atua como agente de um sistema no qual a ideologia compõe um aparelho ideológico de caráter material, prescrevendo práticas materiais que se regulam por meio de um ritual material, estando essas práticas presentes em “atos materiais” (ALTHUSSER, 1985, p. 92) do sujeito, que age, conscientemente, conforme a sua crença. Dessa formulação, Althusser (1985, p. 93) extrai a noção de sujeito como um decisivo termo central, afirmando então que “1. – só há prática através de e sob uma ideologia 2. – só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”.

Em outras palavras, Althusser (1985) afirma que a existência da ideologia ocorre para sujeitos em sua materialidade/ forma material, o que se torna possível unicamente pela categoria de sujeito, bem como pela análise de seu funcionamento:

[...] a categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente – acrescentamos que a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função “constituir” indivíduos concretos em sujeitos. É neste jogo de dupla constituição que se localiza o funcionamento de toda ideologia, não sendo a ideologia mais do que o seu funcionamento nas formas materiais de existência deste mesmo funcionamento (ALTHUSSER, 1985, p. 94, grifos do autor).

Assim como todas as evidências, incluindo-se as relativas à transparência da linguagem, a categoria de sujeito é considerada uma evidência primeira, no sentido de que é um “efeito ideológico elementar” (ALTHUSSER, 1985, p. 94), ou seja, é um efeito que caracteriza a ideologia. De acordo com Pêcheux ([1975] 1995), é a partir desse ponto que se torna necessário o desenvolvimento de uma teoria materialista do discurso, considerando a evidência da existência do sujeito enquanto origem e causa de si, bem como a evidência do sentido presente nas filosofias idealistas da linguagem.

Para Althusser (1985), a ideologia “funciona” de modo a “recrutar” sujeitos dentre os indivíduos por meio da precisa operação de “interpelação”, destacando que a ideologia “recruta” a todos. Segundo Althusser (1985, p. 98), os indivíduos são “sempre/já” sujeitos, desde antes de seu nascimento, sendo determinados a sê-los por meio de/na configuração ideológica “familiar/paternal/maternal/conjugal/fraternal” nas quais são “esperados”. Logo, é nessa configuração ideológica familiar, em sua



unicidade e estrutura, “que o já-presente futuro-sujeito ‘encontrará’ o ‘seu’ lugar [...]” (ALTHUSSER, 1985, p. 99).

Althusser (1985) estabelece uma relação entre predeterminação ideológica, rituais de crescimento e educação familiar com as etapas psicosssexuais propostas por Sigmund Freud, ao teorizar sobre o inconsciente. Quando apresenta uma definição de sujeito, afirma:

Na acepção corrente do termo, sujeito significa 1) uma subjetividade livre: um centro de iniciativas, autor e responsável por seus atos; 2) um ser subjugado, submetido a uma autoridade superior, desprovido de liberdade, a não ser a de livremente aceitar a sua submissão. [...] o indivíduo é *interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão*, para que ele “realize por si mesmo” os gestos e atos de sua submissão. Por isso é que “caminham por si mesmos” (ALTHUSSER, 1985, p. 103-104, grifos do autor).

Quando se refere à submissão do “sujeito” às ordens do “Sujeito”, constata Althusser (1985, p. 102) que a interpelação dos indivíduos em sujeitos e sua submissão a um Sujeito único e absoluto mostra o caráter especular na estrutura de toda ideologia – e duplamente especular tendo em vista ser constitutivo da ideologia, bem como assegurar seu funcionamento.

Sobre essa relação entre sujeito e Sujeito, Pêcheux ([1975] 1995, p. 171) afirma que a marca do inconsciente enquanto “discurso do Outro” designa uma presença eficaz do Sujeito no sujeito, de modo que o sujeito tome posição ou funcione “em total consciência e liberdade”, sendo as noções de asserção e enunciação aquelas que designam, no domínio da linguagem, tais atos de tomada de posição enquanto sujeito-falante. Assim, a noção de “ato de linguagem” corresponde a um desconhecimento da determinação do sujeito no discurso, e uma tomada de posição deve ser compreendida enquanto efeito em uma forma-sujeito.

Nesse sentido, Pêcheux ([1975] 1995, p. 173) conceitua dois tipos de esquecimento: “esquecimento nº 2”, sendo o esquecimento no qual todo sujeito-falante “seleciona”, no interior de uma Formação Discursiva dominante, um enunciado e não outro; e “esquecimento nº 1”, referente a não ser possível ao sujeito-falante se encontrar no exterior da Formação Discursiva dominante, ou seja, esse exterior é radicalmente ocultado para o sujeito-falante que se encontra sob dominância por uma dada Formação Discursiva (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 176). Logo, “o efeito da forma-sujeito do discurso é, pois, sobretudo, o de mascarar o

objeto daquilo que chamamos o esquecimento nº 1, pelo viés do funcionamento do esquecimento nº 2” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 177).

Quanto ao conceito de “Ideologia em geral”, Pêcheux ([1975] 1995, p. 151-152) afirma que se refere à designação, no marxismo-leninismo, de que as relações de produção ocorrem unicamente entre “homens”, ou seja, permite pensar no caráter de “animal ideológico” do “homem”. Dessa maneira, estabelecendo uma relação entre ideologia e inconsciente, o autor afirma que:

[...] é no interior desse processo “natural-humano” da história que “a Ideologia é eterna” (*omni-histórica*) – enunciado esse que faz eco à expressão de Freud: “o inconsciente é eterno”. Essas duas categorias não se encontram aqui *por acaso* (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 152, grifos do autor).

Pêcheux ([1975] 1995, p. 152) destaca a ausência de uma articulação conceitual entre os termos “ideologia” e “inconsciente”, referindo que o caráter comum dessas estruturas consiste na dissimulação de sua existência, no interior de seu funcionamento. Dessa maneira, são produzidas “evidências subjetivas” nas quais se constitui o sujeito.

O sujeito – definido pelo fundador da teoria da Análise de Discurso de linha francesa – não se encontra na origem do dizer, na medida em que é duplamente afetado: pessoal e socialmente. Na constituição de sua psiquê, tal sujeito é dotado de inconsciente, bem como, em sua constituição social, é interpelado ideologicamente. Assim sendo, a partir dessa articulação entre inconsciente e ideologia, e sob efeito dela, o sujeito produz seu discurso. Portanto, é de uma subjetividade de natureza não-subjetiva que Pêcheux se ocupa (INDURSKY, 2008).

Para Orlandi (2017, p. 18), assim como a Linguística permite pensar o caráter relativamente autônomo da língua, a Psicanálise permite pensar o caráter descentrado do sujeito. Em outras palavras, há uma tentativa da Análise de Discurso de trabalhar um sujeito constituído pela ideologia, bem como afetado pelo inconsciente. Nesse sentido, nessas disciplinas, deve-se pensar práticas e conceitos da História, Psicanálise e Linguística enquanto relação, reconhecendo o caráter de distinção e independência relativo a cada uma.

Segundo Orlandi (2017, p. 20), ao pensarmos a definição de metáfora como “uma palavra por outra”, relacionando-a ao funcionamento do interdiscurso, há a

possibilidade de afirmar a constituição de sujeito e do sentido por meio de um jogo metafórico.

A ideologia, então, configura-se como uma prática:

[...] constituída de interpretação, em que trabalham o equívoco, a incompletude, a opacidade, a falha [...]. Assim, a ideologia constitui-se como interpretação de sentido em direção determinada pela relação da linguagem com a historicidade, matéria da contradição e do equívoco, em seus mecanismos imaginários (ORLANDI, 2017, p. 26).

O trabalho com o processo de identificação do sujeito, da sua posição, da significação e dos seus efeitos, portanto, consiste no funcionamento da falha, do equívoco e da interpretação. E isso interessa em nossas análises, conforme apresentamos.

No que tange à junção implicada na constituição do sentido e do sujeito, Pêcheux ([1975] 1995, p. 153) encontra em seu trabalho uma determinação na figura da “interpelação” – conceito presente no interior da tese central de Althusser. Complementa Pêcheux ([1975] 1995) que o termo “interpelação” possui um duplo sentido, ao se referir à vinculação entre os aparelhos repressivos de Estado e os aparelhos ideológicos de Estado; e, portanto, entre o “sujeito de direito” e o “sujeito ideológico”.

Nesse sentido, ao teorizar acerca de o que oculta o caráter de evidência do sujeito, Pêcheux ([1975] 1995, p. 156) trabalha com o “efeito de pré-construído” enquanto modalidade discursiva da discrepância, ou seja, funcionando por contradição, no sentido de que, simultaneamente, o indivíduo é interpelado em sujeito e também é “sempre-já sujeito”. Tal efeito irrompe no enunciado, de modo como se tivesse sido pensado “antes, em outro lugar, independentemente”.

Para Pêcheux ([1975] 1995, p. 157, grifos do autor), a única maneira de evitar a repetição do efeito *Münchhausen* – efeito fantástico, denominado dessa forma “em memória de um imortal barão que se elevava nos ares puxando-se pelos próprios cabelos” – no caso em questão, relativo ao sujeito do discurso como origem do próprio sujeito do discurso, é por meio de sua compreensão via análise teórica. Em outras palavras, a única maneira de evitar tal repetição consiste em compreender de que modo os indivíduos, enquanto “sujeitos-falantes”, recebem o sentido “do que eles *querem* e do que se *quer* lhes dizer” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 157, grifos do autor) como algo evidente.

Retoma Pêcheux ([1975] 1995, p. 159) que, sob a evidência do sujeito, ocorre um processo de interpelação-identificação, o qual, no lugar deixado vazio, produz o sujeito. Essa produção ocorre sob diversas formas, cuja imposição se dá por meio das relações sociais jurídico-ideológicas, as quais não são intemporais, mas sim históricas, no sentido de que estão relacionadas à construção progressiva, no final da Idade Média, da ideologia jurídica do Sujeito. Ideologia esta que implica em novas práticas nas quais o direito se desprende da religião, antes de voltar-se contra ela. O autor destaca que essas novas relações sociais constituem nova forma de assujeitamento, plenamente visível, da autonomia.

Já Claudine Haroche (1992), ao abordar a história da gramática, afirma que as práticas jurídicas nela operam silenciosamente, sendo que se desenha sob sua influência um sujeito individualizado, responsabilizado na gramática e, conseqüentemente no discurso. Segundo a autora, constituem as determinações “religiosa”, “institucional” e, por fim, “individual” uma sequência de etapas cruciais, as quais permitem traçar novamente a história do “processo de autonomização aparente do sujeito” (HAROCHE, 1992, p. 26). Disso apreendemos que a possibilidade de autonomia relativa do sujeito em uma determinação dada/específica constitui uma relação particular entre cada sujeito, texto e saber.

Assim, com o declínio religioso, teológico, ontológico, em prol do homem e da natureza humana, o interesse dirigido a Deus é abandonado por muitos, mas de forma que seu investimento se dá em uma matematização da questão relativa à subjetividade e suas determinações. É possível relacionarmos o que traz Haroche (1992) sobre a matematização e o sujeito de direito com o caráter numérico que Ariès ([1973] 2016) apresenta, sobretudo quando aponta a crescente substituição do sobrenome do sujeito por seu número de identidade.

A partir do século XVIII, ocorre a tentativa de substituição da subordinação do homem ao discurso religioso por uma ideia de sujeito livre e não determinado em relação a suas escolhas – o que implica em uma forma de subordinação menos visível. Em outras palavras, afirma Haroche (1992, p. 201) que há uma primeira forma de assujeitamento denominada “determinação religiosa”, seguida de uma fase de transição denominada “determinação institucional pedagógica”, na qual o sujeito faz da aprendizagem uma primeira forma de determinação, denominada “determinação individual” – anterior à forma plenamente visível referente à autonomia.

Complementando tal ideia, retomamos Orlandi (2007) quando considera que a noção sujeito de direito é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista, a qual condiciona a possibilidade de contrato, troca e circulação.

Pêcheux ([1975] 1995, p. 160) afirma que a ideologia fornece evidências de modo a fazer com que uma palavra ou enunciado “queiram dizer o que realmente dizem”, mascarando o “caráter material do sentido” por meio de um efeito de “transparência da linguagem”. Assim, esse caráter material do sentido, dissimulado/camuflado por uma evidência transparente em relação ao sujeito, consiste em uma dependência constitutiva do “todo complexo dominante das formações ideológicas”.

Nesse viés, Pêcheux ([1975] 1995) afirma que palavras, expressões e etc., modificam seu sentido conforme as posições sustentadas por quem as emprega, adquirindo sentido em referência a tais posições e em referência às “formações ideológicas” nas quais se inscrevem. Trazendo o conceito de “Formação Discursiva”, afirma Pêcheux ([1975] 1995, p. 160) que o discurso do sujeito se constitui naquilo que determina “o que pode e deve ser dito”, a partir de uma formação ideológica dada:

Os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 161).

Ao reconhecer que uma Formação Discursiva é “matriz” da constituição do sentido, refere Pêcheux ([1975] 1995, p. 162) que é próprio de toda Formação Discursiva a dissimulação, na transparência de sentido, da objetividade material do interdiscurso determinante da Formação Discursiva em questão. Nesse sentido, o autor introduz o termo “interdiscurso” para nomear este “todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 162) das formações discursivas, o qual também se submete à lei de desigualdade-contradição-subordinação – característica do complexo das formações ideológicas. Assim, ainda define esse autor que os dois tipos de discrepância – o efeito de “encadeamento do pré-construído” e o efeito de “articulação” – são determinados de forma material na estrutura do interdiscurso.

Acrescenta Pêcheux ([1975] 1995, p. 163, grifos do autor) que há um processo natural e sócio-histórico no qual se “constitui-reproduz o *efeito-sujeito* como *interior* sem *exterior*, e isso pela *determinação do real* (exterior), e especificamente [...] *do interdiscurso como real* (exterior)”. Logo, o idealismo já citado constitui-se como um funcionamento espontâneo relativo à uma “forma-sujeito”, ocorrendo como essência do real seu “efeito”, o qual é representado por um sujeito. É por meio de uma identificação com a Formação Discursiva dominante que ocorre a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso. Tal identificação, afirma o autor, que funda uma unidade caracterizada como imaginária de sujeito, se sustenta no fato de haver uma re-inscrição dos elementos do interdiscurso no discurso do próprio sujeito – elementos estes sob a dupla forma enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”.

Pêcheux ([1975] 1995) acrescenta que é a Formação Discursiva dominante que veicula a forma-sujeito, sendo as formações discursivas que constituem o interdiscurso e que determinam a dominação por parte de uma Formação Discursiva dominante:

O “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade [...] ao passo que a “articulação” *constitui o sujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito* (PÊCHEUX [1975] 1995, p. 164, grifos do autor).

Considerando a concepção de efeito de sentido enquanto relação, no interior de uma Formação Discursiva dada, de possibilidade de substituição entre palavras, expressões, proposições, etc., afirma Pêcheux ([1975] 1995) que tal possibilidade de substituição pode assumir fundamentalmente duas formas: “equivalência” (ou possibilidade de substituição simétrica), em que dois elementos substituíveis A e B, em dada Formação Discursiva, possuam o mesmo sentido; e “implicação” (ou possibilidade de substituição orientada), em que a relação de substituição de A por B não se configura como mesma de B por A.

Para Pêcheux ([1975] 1995, p. 214), “todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor e responsável por seus atos (por suas ‘condutas’ e por suas ‘palavras’) em cada prática que se inscreve”, determinado pelo complexo de formações ideológicas – e conseqüentemente nas formações discursivas nas quais

se inscreve –, no qual é interpelado nesse “sujeito-responsável”. Nesse sentido, pensamos ser importante apresentar a seguir as três modalidades de tomada de posição propostas pelo autor, tendo em vista que as mobilizamos no decorrer das análises do *corpus* constituído.

A *primeira modalidade* diz respeito a uma superposição/recobrimento entre *sujeito da enunciação* e *sujeito universal*: tal tomada de posição do sujeito realiza seu assujeitamento por meio do “*livremente consentido*” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 215), caracterizando o discurso de um “bom sujeito”, o qual reflete de forma espontânea o Sujeito. O autor ainda discorre: o interdiscurso é determinante à Formação Discursiva com a qual o sujeito se identifica, de modo que esse sujeito “sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos ‘em plena liberdade’”. Nesse sentido, Indursky (2008) nos auxilia a compreender que quando essa primeira modalidade de tomada de posição ocorre, está produzindo um *efeito-sujeito*, produzindo seu discurso sob unicidade que pertence à ordem de um imaginário. Um efeito necessário à formulação do discurso, portanto.

A *segunda modalidade*, denominada *contraidentificação*, comporta o discurso do “mau sujeito”. Tendo em vista que o *sujeito da enunciação*, em sua tomada de posição, se contrapõe ao *sujeito universal*, ele se constitui em “separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 215). Lutando contra uma evidência ideológica, esse sujeito “se contraidentifica à formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso como determinação exterior de sua interioridade subjetiva” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 216). A manifestação de tal antagonismo ocorre no interior da *forma-sujeito*, à proporção que o efeito do interdiscurso continua por determinar uma identificação ou uma contraidentificação desse sujeito à Formação Discursiva, “na qual a evidência de sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou a rejeite” (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 216).

Conforme Indursky (2008), essa segunda modalidade de *contraidentificação* produz tensão na/sobre a forma-sujeito, evidenciando a ilusão de unicidade imaginária desse sujeito, de modo a possibilitar diferentes modos de identificação e subjetivação. Apartir disso é que se pode observar a contradição como constitutiva das tomadas de posição do sujeito no discurso.

Já a *terceira modalidade*, constituída por uma *desidentificação*, ou *tomada de posição não-subjetiva*, comporta não a anulação, mas sim um trabalho/transformação/deslocamento em relação à forma-sujeito:

A ideologia – “eterna” enquanto categoria, isto é, enquanto processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos – não desaparece; ao contrário, funciona de certo modo às avessas, isto é, *sobre e contra si mesma*, através do “desarranjo-rearranjo” do complexo das formações ideológicas (e das formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo) (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 217-218, grifos do autor).

Dessa maneira, Indursky (2008) nos auxilia a compreender que tal *desidentificação* não representa a conquista de uma “liberdade” por parte do sujeito em relação em relação à inscrição em determinada Formação Discursiva, mas sim que o sujeito em questão passou a se identificar com uma Formação Discursiva outra.

Frente ao que foi exposto até o presente momento acerca das três modalidades de tomada de posição, de um modo geral, entendemos que essas são possibilidades de compreender como o sujeito pode tomar posição em relação ao seu discurso e, nesse viés, sobre como o discurso pode ser analisado/interpretado/apreendido. Tais modalidades auxiliarão na nossa compreensão sobre as escritas de si, conforme apresentamos no capítulo 4.

Assim, no que se refere aos estudos discursivos, de acordo com Orlandi (2009), é visada a descentralização da noção de sujeito e a relativização da autonomia do objeto da Linguística pensando-se o sentido que é dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem. Para a referida autora, é no discurso que se pode observar a relação entre língua e ideologia, de modo a compreender a produção de sentidos através da língua por e para os sujeitos.

Sujeito, na definição de Orlandi (1998), não recobre uma forma de subjetividade, mas sim uma posição discursiva em relação a uma incidência da memória, ou seja, instância da constituição dos sentidos. É condição inalienável para a subjetividade o mecanismo ideológico pelo qual o sujeito se constitui, assim como a língua e a história (ORLANDI, 1999).

Nesse sentido, a língua não é concebida como um sistema fechado, mas sim sujeito a falhas, inscrevendo-se na história e produzindo sentidos. Sujeito e sentidos se constituem simultaneamente, sendo os modos pelos quais se constituem – o



sujeito (por meio da ideologia) e os sentidos (por meio da inscrição da língua na história) – de caráter não-transparente. E é o caráter material que possibilita a análise dos sentidos que um discurso movimenta.

Para Orlandi (2009), é buscando compreender um pouco mais sobre os processos de produção de sentidos, sua relação ideológica e a possibilidade de estabelecimento de regularidades no funcionamento discursivo, que existe em Análise de Discurso a noção de Formação Discursiva – que em dada formação ideológica, “determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2009, p. 43). Dessa maneira, as palavras não possuem sentido em si próprias, mas sim derivam seus sentidos da inscrição em certas Formações Discursivas, representando as Formações Ideológicas no discurso. Toda palavra, portanto, é sempre integrante de um discurso, e todo discurso se constitui na relação com outros.

As Formações Discursivas podem ser consideradas regionalizações do interdiscurso. Defende Pêcheux ([1983] 1997b, p. 314) que a noção de interdiscurso é introduzida para designar este “exterior específico” de uma Formação Discursiva, enquanto irrompe nela de modo a constituir um lugar de evidência discursiva. Assim, o interdiscurso funciona disponibilizando dizeres, por meio do já-dito, de modo a determinar o que constitui uma Formação Discursiva em relação a outra (ORLANDI, 2009).

Interpretar, em Análise de Discurso, significa expor-se à opacidade do texto – e não somente atribuir um sentido a ele –, explicitar como um objeto simbólico produz sentidos (ORLANDI, 2006), ou seja, de que forma está investido de significância para e por sujeitos (ORLANDI, 2009). Desse modo, compreender implica apresentar o modo pelo qual o texto organiza os gestos interpretativos que relacionam sujeito e sentido.

Em outras palavras, compreender consiste em saber de que modo são produzidos sentidos por objetos simbólicos, bem como saber de que modo funcionam as interpretações. A compreensão busca a explicitação de processos de significação presentes no texto, permitindo a escuta de outros sentidos, bem como a apreensão do modo pelo qual se constituem (ORLANDI, 2009). Dessa maneira, se produzem novas práticas de leitura, construindo outras “escutas”, considerando os efeitos e explicitando a relação discursiva com este saber não-aprendido (ORLANDI, 1998).

Orlandi (2009) questiona o porquê de sermos afetados por determinados sentidos e não outros, referindo que, ao falarmos, mesmo sem o aprendizado de como fazê-lo, nos filiamos a redes de sentidos, o que nos deixa à mercê da ideologia e do inconsciente. Assim, o que constitui nossa relação com os sentidos perpassa história, acaso, jogo da língua, equívoco; somos determinados pela relação com língua, história, experiência simbólica e de mundo por meio da ideologia.

Retomando o que foi dito acerca da relação discursiva com o saber que não é apreendido, refere Orlandi (2009) que não se ensina, mas é possível perceber seus efeitos. Então, tal nova prática de leitura – discursiva –, consiste na consideração do que é dito de um modo e também de outro, de forma a “escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária [...] só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras” (ORLANDI, 2009, p. 34).

Um efeito de sentido, teoriza Pêcheux ([1975] 1995), não preexiste à Formação Discursiva em que se constitui: a produção de sentidos é parte integrante da interpelação do indivíduo em sujeito, tendo em vista que este último é produzido na forma-sujeito do discurso e sob efeito do interdiscurso. A Análise de Discurso, como já afirmamos, se faz no entremeio das disciplinas de Linguística, Psicanálise e Materialismo Histórico; e as afeta em seus métodos de interpretação ao articular linguagem e ideologia e analisar suas materialidades (ORLANDI, 2012).

Na Análise de Discurso, a ideologia encontra-se tanto na produção de evidência do sentido quanto na impressão do sujeito de que é origem dos sentidos, enquanto também retoma sentidos pré-existentes. É necessário pensar o gesto interpretativo como lugar da contradição, permitindo o dizer do sujeito pela repetição, ou seja, efeito do já-dito, e também por deslocamento, historicização (ORLANDI, 1998).

Para Pêcheux ([1983] 1990), uma descrição sempre está exposta ao equívoco, na medida em que um enunciado é sempre suscetível de tornar-se outro, sendo tal enunciado ou sequência de enunciados, portanto, “linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso” (PÊCHEUX, [1983] 1990, p. 53).

Nesse sentido, refere Pêcheux ([1983] 1990) que o ponto no qual se encontra a questão que permeia as disciplinas de interpretação diz respeito à presença social

e histórica do *outro*, sendo a existência dessa relação (ligação/identificação/transferência) que possibilita a interpretação. É a partir da existência de tal ligação que é possível às filiações históricas organizarem-se em memórias, bem como às relações sociais arranjam-se em redes de significantes.

Considerando que “é porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa” (ORLANDI, 2009, p. 37), foi que, nesta pesquisa, propomos a análise da escrita de si como ferramenta/possibilidade de apreender um pouco mais sobre o sujeito adolescente por meio de seu discurso. Entendemos que a produção discursiva dos sujeitos em estudo viabiliza a investigação dos efeitos de sentido que a necessidade de escolha profissional produz no sujeito adolescente.

### 3.2 A ANÁLISE DE DISCURSO E A ESCRITA DE SI

Em relação à escrita, Schons e Grigoletto (2008) defendem que a folha de papel não representa apenas um espaço em branco a ser preenchido com estruturas linguísticas: é espaço simbólico de luta, permeado pelo jogo da contradição. Sendo, portanto, pelo processo de escrita que o sujeito se subjetiva e ocupa certas posições-sujeito – dentre elas a de autor. Para as autoras, “sujeito, subjetividade e memória, interligados na prática pedagógica, são constitutivos de práticas políticas, que produzem conhecimentos, efeitos e memórias” (SCHONS; GRIGOLETTO, 2008, p. 408).

É a escrita que define o estatuto da memória, ou seja, é o saber discursivo que determina a produção de sentidos e também a posição dos sujeitos, funcionando, conforme as autoras, como espaço de articulação entre língua e história, discurso e sujeito. O que se põe em cena na escrita de si, de acordo com Schons e Grigoletto (2008), é o direito à memória e ao passado que, simultaneamente, projeta um direito ao futuro construído como efeito de memória. Para Schons (2011), a escrita é um efeito de leitura, produzido no espaço simbólico e criado no próprio texto.

Segundo Schons e Grigoletto (2008), seja ao retornar às suas práticas, seja ao projetar novas experiências durante as narrativas, essa escrita de si é sustentada na medida em que o sujeito coloca em questão presenças e ausências de sentidos silenciados, e se subjetiva. Dessa maneira, em seu fazer, esse sujeito do discurso,

ao mesmo tempo, “traz consigo o refletido de sua subjetividade”, e “impõe/dissimula sua situação de assujeitamento. [...] Tais condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção são determinantes no processo de escrita” (SCHONS; GRIGOLETTO, 2008, p. 408).

A busca pela homogeneização dos sentidos e dos sujeitos produz silenciamentos, mas sentidos também são construídos à margem do que não é dito. Um texto, na perspectiva dos personagens, “revela não apenas como o escritor se veria no espelho corporificado na página em branco, mas também refletiria como o outro o vê” (SCHONS; GRIGOLETTO, 2008, p. 409). Enquanto sujeito, cada um faz o que pode, o que lhe cabe na posição-sujeito que ocupa em determinado momento. Muito mais do que aquilo que quer fazer, sendo que tais lugares se caracterizam por uma mobilidade, a rede de memória está em constante rompimento, e o ponto ocupado por cada sujeito está sempre sujeito a variações e sob certos efeitos.

Na medida em que se inscreve no exercício da escrita, há um movimento do sujeito no interior de um emaranhado de discursos que o constitui: ao se inscrever no exercício da escrita de si, permeado por um movimento entre singularidade e alteridade que é constante, o sujeito se inscreve em si, bem como, no outro; e se constitui autor. Dessa maneira, a escrita pressupõe, tanto o sujeito em sua singularidade, quanto a determinação por parte do outro: “o(s) sujeito(s) a quem se dirige, o lugar que ele próprio ocupa socialmente, mas também o lugar que o seu leitor ocupa, as condições de produção da sua escrita, etc. Produz, assim, um efeito ideológico” (SCHONS; GRIGOLETTO, 2008, p. 410).

A despeito de seu caráter ilusório/imaginário, a escrita se constitui como forma de o sujeito buscar completude/unicidade. Assim, a singularidade está determinada, e se constitui a partir da alteridade. Escrita e autoria são noções intrínsecas aos estudos discursivos, bem como se relacionam às práticas institucionais, as quais determinam condições sociais, históricas, e ideológicas no que se refere ao processo de escrita, e à “(des)construção de memórias” (SCHONS; GRIGOLETTO, 2008, p. 411).

No aspecto que tange à singularidade, afirma Riolfi (2011) que, quando é possível dar a ver algum traço em que a singularidade é sustentada, é furada a identidade em que se reconhecia, de modo a enfraquecer:

[...] os contornos consistentes que os condenam a tentar permanecer no mesmo lugar de enunciação. [...] A singularidade consiste em uma conquista; conquista esta que é construída por meio da coragem para suportar a angústia de ser diferente e do trabalho para a dar a ver o que, desta diferença, é possível transformar em obra” (RIOLFI, 2011, p. 13).

Nesse sentido, acrescenta Riolfi (2011) que a compreensão da singularidade pode ser transformadora da relação entre o sujeito e o ato de escrever que lhe é próprio. Para cada sujeito que tomou tal decisão, cabe a invenção de um “si próprio”, consequência de seu trabalho.

Trabalhando o conceito de autoria, refere Orlandi (2009) que a função-autor se constitui enquanto função discursiva do sujeito, sendo tocada de modo particular pela história, no sentido de que o autor consegue formular no interior do formulável e se constituir, por meio de seu enunciado, em uma história de formulações. É impossível ao autor evitar a repetição, porém ela ocorre de forma particular, ou seja, instaurando um lugar de interpretação dentre outros (ORLANDI, 1998).

O discurso pode ser pensado como dispersão de textos, bem como o texto pode ser pensado como dispersão do sujeito, tendo em vista que, ao longo de um texto, o sujeito se subjetiva de maneiras diversas, ou seja, em toda textualidade existem pontos de subjetivação (ORLANDI, 2009). Ainda que frente à opacidade do sujeito e à não-transparência do discurso, um texto deve apresentar coerência, não-contradição e deve ser visível seu autor. Dessa maneira:

[...] como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. Trabalhando a articulação interioridade/exterioridade, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica (ORLANDI, 2009, p. 76).

Assim, segue Orlandi (2009), é preciso que o sujeito passe por uma multiplicidade de representações possíveis e que organize tal dispersão em um todo coerente, mostrando-se responsável por uma unidade e coerência do que é dito: portanto, apresentando-se como autor. A função-autor possui um polo correspondente denominado função-leitor, sendo que ambos se encontram afetados por sua inserção tanto no social quanto na história: “o leitor tem sua identidade configurada enquanto tal pelo lugar social em que se define ‘sua’ leitura, pela qual, aliás ele é considerado responsável” (ORLANDI, 2009, p. 76). Assim como a função-autor, a função-leitor vai depender de sua forma histórica, tendo em vista que há

diferenças na relação com a interpretação, conforme cada momento histórico, da mesma forma em que há diferenças no modo de constituição do sujeito, conforme ele se individualiza na relação com diferentes instituições e formações sociais, tomadas historicamente.

O processo de escritura, para Scherer (2010, p. 108), implica um jogo de constituição identitária no qual, escrevendo, se revela o sujeito, se mexe em identidades “[...] reveladoras do que foge a nosso controle enquanto sujeito que escreve. Identidade que se esburaca pela porosidade do próprio ato de escrever. Porque escrever diz respeito ao revelar(-se) [...]”. Por meio da singularidade do escrever, quando o sujeito toma posição em seu discurso, “identificando-se a, subjetivando-se a” (SCHERER, 2010, p. 109), estabelece relações com a exterioridade, com a ideologia, com a história e com a memória. Desse modo, escrever implica no próprio de ser sujeito via linguagem, buscando resistir. O que percebemos em nosso *corpus de análise* é o quanto o escrever também aparece como excesso e saturação, conforme apresentado no subcapítulo seguinte. Ao longo das análises, explicitamos tais efeitos de sentido de excesso e/ou de saturação que entendemos constituírem uma regularidade discursiva e também destacamos os movimentos de rompimento, de forma a deslocar sentidos, o furo da rasura, a falha do traçado, o que compreendemos compor o espaço de resistência na escrita dos sujeitos adolescentes.

A relação entre sujeito-autor e escrita de si é formada por tensão, sendo a relação entre a língua e as suas práticas, no que tange à constituição do sujeito de linguagem, um lugar de resistência (SCHONS; GRIGOLETTO, 2008). Nesse sentido, acrescenta Biazus (2015) que a escrita se revela/apresenta como escrita de si: lugar no qual o sujeito constrói sua identidade por meio dos movimentos produzidos na e pela memória, e das marcas imprimidas pela alteridade. Biazus (2015) mobiliza a noção de resistência trabalhada por Michel Pêcheux para refletir sobre a possibilidade de pensar o espaço da escrita como lugar de resistência, deslizamento de sentidos e rupturas. Isto é, mesmo interpelado ideologicamente, é possível que o sujeito escape, fuja e abra brechas no espaço do dizer do outro, movimentando sentidos, então, a partir da resistência.

Discorrendo acerca do que chama “resistência”, refere Orlandi (2012, p. 231) que é na falha que a ideologia se abre em ruptura, podendo “fazer sentido no interior do não-sentido” e, com isso, se dá a possibilidade de ecoar na história. Essa autora

distancia a noção de resistência do sentido de um “voluntarismo inscrito em teorias que se sustentam na onipotência dos sujeitos e dos sentidos que mudam à vontade. [...] Não é, pois, pela magia, nem pela vontade, mas pela práxis que a resistência toma seu lugar” (ORLANDI, 2012, p. 231). E contextualiza que, nas formas de assujeitamento do capitalismo na contemporaneidade,

[...] há um resto, nas relações dissimétricas, que produz a resistência, não na forma heroica a que estamos habituados a pensar, mas na divergência desarrazoada, de sujeitos que teimam em (r)esistir (ORLANDI, 2012, p. 234).

Reiteramos que, no que tange ao nosso estudo, entendemos como resistência presente em nosso *corpus* de análise as rasuras, o traçado da letra, bem como a escolha de determinadas palavras que demarcam o eu, e não o discurso do outro ou o discurso que o outro espera que produza o adolescente em fase de escolha profissional. Em outras palavras, compreendemos que ao nomear seus sentimentos e emoções, ao reconhecer que o processo de escolha profissional não é algo simples, ao falar em primeira pessoa – observado o uso de expressões tais como “*para mim*”, “*eu acho*”, “*eu penso*”, “*no meu ponto de vista*” –, ao rasurar e ao produzir questionamentos ao invés de respostas, encontramos materializada a resistência no discurso desses sujeitos.

### 3.3 PROCESSOS DE AUTORIA E ESCRITA NOS/DOS ESPAÇOS ESCOLARES

O desenvolvimento do presente subcapítulo abrange uma tentativa de contextualizar o espaço escolar e explicitar as condições de produção que o constituem, em suas relações com os processos de autoria e de escrita.

Retomando o que apresentamos brevemente na introdução, ao traçar relações entre texto e autoria na escola, Lagazzi-Rodrigues (2017, p. 91) destaca que a questão da autoria atinge tanto alunos quanto professores nos espaços escolares, sendo que, “fora da escola nos atinge principalmente em sua falta”. Em relação à frequente questão presente nos espaços escolares de “o que o autor disse/quis dizer?”, a autora tece uma crítica ao enfoque conteudístico que toma o texto enquanto objeto, tendo em vista que é no/pelo discurso que ele significa.

Segundo Orlandi (1993, p. 81), quando se fala da escrita na “realidade (institucional) escolar”, se fala de uma formação do autor – que constitui uma das formas de representação do sujeito, especificamente na instituição-escola. E assim a escola acaba, por meio de um processo ideológico complexo, por não permitir a passagem da enunciação para a autoria.

Não constitui responsabilidade específica da escola formar escritores, mas sim autores – tarefa necessária, porém não suficiente, tendo em vista que a experiência de autoria também é constituída por meio da relação com o que está fora da escola. Nesse sentido, explicita Orlandi (1993, p. 82) que “de toda forma, a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem”.

Em artigo intitulado *Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação*, Orlandi (2016) contextualiza que constituímos uma sociedade da informação, sendo que, no que tange a uma educação social, conhecimento e informação não significam o mesmo. Vivemos em um mundo permeado pelo excesso/ pela quantidade e, nesse aspecto, ao pensar escola e educação, é possível observarmos que a construção de um discurso pedagógico, pautado no excesso de informação, não substitui um conhecimento bem formado. O excesso, em sua maioria, se apresenta como um “a-mais que sutura a relação linguagem/ pensamento/ mundo, não deixando espaço para a descoberta, para a dúvida, para a interrogação e para a invenção. Esteriliza o discurso pedagógico” (ORLANDI, 2016, p. 71).

Conforme Orlandi (2016), os processos de constituição e formulação de sentidos são imobilizados, de forma a estacionar os sujeitos na variedade (série) e repetição, produzindo o mesmo do mesmo, retornando ao mesmo espaço do dizível, estabilizado, não dinâmico e não inventivo. A circulação da informação na sociedade da informação funciona por meio de um imaginário do completo, fixo, preciso, exato. Saturação e imobilidade, na maior parte das vezes, andam juntas, de modo que temos a imobilidade não pela falta, mas, sim, pelo excesso. Como apontado em nossas análises, a presença de excesso e de saturação constituem algo recorrente/marcante no *corpus*.

Nesse sentido, acrescentamos o que Pfeiffer (2002) destaca em relação à dependência da autoria por espaços que autorizem seu dizer, assim sendo, no que tange ao espaço escolar:



Ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaços de interpretação. A autoria deve ser construída e não simulada. Desse modo, ter como horizonte apenas um ponto final como meta – um texto com o desenho espacial adequado, começo/meio/fim, coesão e coerência – e não olhar para o processo de construção da posição de autoria – atribuir sentidos na inscrição histórica, fará com que mantenhamos o processo de funcionamento do simulacro da autoria que consiste, fundamentalmente, no jogo de tentativa e erro do sujeito escolar buscar alcançar um modelo pré-fixado. O modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal (PFEIFFER, 2002, p. 11).

Complementando, no decorrer da análise do *corpus*, explicitamos os efeitos de sentido de repetição, excesso e saturação frente a como esse sujeito se constitui para atender as demandas da contemporaneidade, inscrevendo-se prioritariamente em determinada Formação Discursiva, e atravessado por outras. Tais efeitos de sentido estão materializados no discurso dos sujeitos participantes, sobretudo no uso de expressões tais como: “amar o que faz”, “para a vida inteira”, “ser feliz”, “sempre” e “nunca”.

Assim, examinando esse processo de construção de uma posição de autoria teorizado por Pfeiffer (2002) e também tecendo uma relação com a atividade dissertativa de escrita de si proposta aos sujeitos participantes, avaliamos o quão difícil pode ser para este sujeito a construção de uma perspectiva de futuro relativa ao que ele quer ser, ou a que profissão ele quer seguir. Da mesma forma, é complexo o exercício de poder pensar no que é seu no âmbito do espaço escolar.

Julgamos ser importante, considerando o espaço de escrita em suas relações com autoria e resistência, apresentar também em nossa fundamentação teórica a ideia de saturação, conforme Orlandi (2016), por ser um processo identificado em nosso *corpus* de análise, conforme destacamos nos resultados obtidos.

Segundo Orlandi (2016), há um sujeito autor, mas saturado – ou seja, cego devido ao excesso de informação. No que tange à educação, tal excesso de informação “sutura o lugar do conhecimento”, de modo a inscrever o sujeito em uma posição-sujeito com onipotência e vontade ilusórias, de forma a “reduzir a objeto o desejo” (ORLANDI, 2016, p. 77).

Nesse sentido, Seraphim (2015)<sup>3</sup> destaca e contextualiza que, dado o momento atual, regido pelos excessos, se obtém o que se quer mediante a ilusão de

---

<sup>3</sup> Professora de Artes, cujo livro consultado decorre de pesquisa a nível de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (SP), no entremeio entre Análise de Discurso, Psicanálise e as obras de Foucault, e na qual analisa “escritas de si” por adolescentes em aulas de Artes.

preenchimento de uma falta. Isto é, o sujeito na contemporaneidade não se depara com limites com vistas à realização de seus desejos. Retomando Forbes (2004) e a verticalidade das relações na era Moderna, em que havia representantes específicos conforme as identificações no laço social, Seraphim (2015) acrescenta que naquele contexto, no qual o sujeito edipiano/do desejo predominava, ocorria uma regulação das vontades, com a possibilidade de projeção dos desejos para os planos fantasia/simbólico/metafórico. Dessa maneira, era passível ocorrer, por inúmeras razões, o adiamento/repressão/não-realização do desejo.

Já a era dos excessos e do homem desbussolado, na qual tudo o que o sujeito desejar pode ser alcançável, é permeada pelo que Seraphim (2015) aborda como substituição metonímica – o que pode ser dito como uma defesa frente à perda do objeto, de modo que qualquer outro possa proporcionar prazer, sem alterar sentidos, e sem o alcance da metáfora enquanto função simbólica. Dessa forma, Seraphim (2015) reitera que o denominado excesso é tomado para designar os sujeitos que, por se constituírem em um contexto familiar horizontalizado, transformado pela globalização e pelas tecnologias, que não atende ao simbólico, entram em choque com o ambiente escolar – um ambiente desejante, simbólico, e que prima pela verticalização das relações enquanto condição primordial no que tange à obtenção de êxito nos contextos profissional e social.

Para exemplificar, explicitamos o que trazemos nas análises, quando alguns sujeitos afirmam buscar “alcançar a felicidade” e um deles se refere especificamente a “dar o orgulho à mãe”, como que munido de uma literalidade, concretude.

Assim, conforme Seraphim (2015), esses sujeitos do excesso passam a constituir, ao adentrar o contexto escolar – regido pelos sujeitos do desejo –, um ambiente caracterizado por debates ideológicos que, no estudo da autora, passou a ser revelado nas regularidades presentes nos discursos analisados. No que tange ao nosso estudo, também podemos perceber regularidades discursivas nas escritas de si.

Concordamos com a perspectiva de Seraphim (2015) quando refere que, ao analisar discursivamente um *corpus* constituído, deve-se ater aos enunciados dos sujeitos, e não ao meramente linguístico. Ao analisar a escrita de si por adolescentes em aulas de Artes, a autora traz a contextualização de que o espaço escolar é tido por ela como um “contexto ambivalente, enquanto um acontecimento histórico, característico de práticas sociais em confronto” (SERAPHIM, 2015, p. 119).

Nesse sentido, antecipamos que percebemos em nossas análises o quanto a identificação ou contra-identificação com determinadas formações discursivas manifestava também no discurso dos sujeitos pesquisados angústia, medo, preocupação; o que a nosso ver ilustra as práticas sociais em confronto referidas por Seraphim (2015).



## 4 REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ADOLESCENTE EM SUAS RELAÇÕES COM O IMPERATIVO DA ESCOLHA PROFISSIONAL

### 4.1 A CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO E DO CORPUS DE PESQUISA

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa de campo da qual 33 sujeitos participaram da coleta de dados, sendo executada em cinco turmas de Terceiros Anos de cinco Escolas Estaduais de Ensino Médio localizadas no município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, entre os meses de agosto e setembro de 2018, de modo a constituir um arquivo com a escrita de si dos sujeitos participantes.

O critério estipulado para a seleção de Escolas Estaduais de Ensino Médio para participar da pesquisa consistiu em selecionar cinco escolas que representem cada zona geográfica do município, considerando os pontos cardeais: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro; sendo a escolha no interior de cada zona estipulada por conveniência. Justificamos a utilização de tal critério, pois o trabalho de orientação profissional remete à memória da bússola e de seus pontos cardeais.

Reconhecendo a memória da bússola e seu simbolismo inerente quando se pensa em orientação profissional – e considerando essa memória para definir o critério de seleção das escolas participantes no presente estudo, optamos por introduzir este capítulo com imagens: a figura 2 faz referência à rosa dos ventos e seus pontos cardeais e a figura 3 faz referência à bússola. Destacamos também a escolha por imagens cuja produção pareça ter sido realizada à mão – e não com o uso de recursos gráficos e digitais, de modo a relacioná-las também à escrita de si.

Figura 2 – Rosa dos ventos e seus pontos cardeais

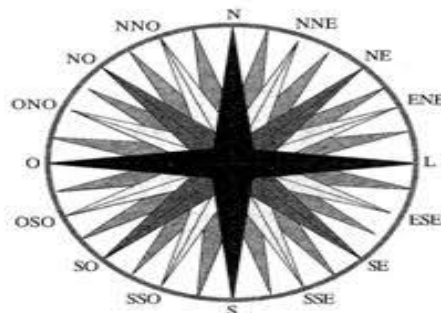


Figura 3 – Bússola



Fonte: *site de buscas Google.*

Na execução da etapa de primeiro contato com a Direção das cinco escolas para apresentação da pesquisa e obtenção de Autorização Institucional – autorização necessária à submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM –, apenas uma escola não autorizou a participação dos alunos, sob a justificativa de haver um grande volume de projetos em andamento. Frente a tal negativa, contatamos outra escola que pertencesse à mesma zona/localidade.

Tivemos grande receptividade por parte das cinco escolas, as quais prontamente autorizaram a nossa apresentação e o convite de participação aos alunos. Todas sinalizaram a necessidade por parte dos alunos de um espaço para discussão sobre as vivências relacionadas à proximidade de conclusão do Ensino Médio, à ansiedade despertada e à pressão sentida em relação ao que fazer depois<sup>4</sup>.

Destacamos que, neste primeiro contato para solicitação de Autorização Institucional, todas as escolas chamaram a atenção para o expressivo número de faltas diárias enfrentadas nas turmas, e que, por um lado, teríamos dificuldade em encontrar o total de alunos matriculados em aula, em decorrência de (des)motivações<sup>5</sup> variadas; por outro lado, ainda que presentes em aula, dificilmente

---

<sup>4</sup> Percebemos, tanto no contato com as escolas quanto nas escritas de si dos sujeitos participantes, uma ênfase na transmissão do conteúdo e na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao mesmo tempo em que o Estado vivenciava a possibilidade de iminência de uma nova greve dos professores das escolas estaduais.

<sup>5</sup> O prefixo “des”, “em (des)motivações”, foi um acréscimo nosso, tendo em vista a nossa percepção de que, a despeito das motivações variadas para a não-assiduidade nas aulas, esta ausência também nos pareceu estar na presença em sala de aula, como se ouvíssemos esta voz que ecoava junto à voz da desmotivação.

os alunos lembrariam de levar os termos devidamente assinados em data combinada para participação na pesquisa.

Obtendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)<sup>6</sup>, cada instituição participante definiu uma turma de Terceiro Ano para a qual foi realizada apresentação da pesquisa e feito o convite de participação aos alunos. Aos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, foram entregues os Termos exigidos pelo CEP. Foi agendada data para a coleta de dados, que ocorreu em sala de aula, com tempo estipulado em 30 minutos de duração, e para a qual os sujeitos deveriam trazer os Termos devidamente assinados como condição para participação na pesquisa.

Dessa forma, em data agendada e no interior da sala de aula, foi proposta simultaneamente aos participantes a aplicação individual da atividade dissertativa de escrita de si<sup>7</sup>, contendo o seguinte enunciado:

*Ao pensar neste momento de vida em que você se encontra, de proximidade de conclusão do Ensino Médio, escreva com suas palavras o que significa, para você, escolher uma profissão. Também considere em sua reflexão o que é ter uma profissão, o que você pensa sobre/quais os seus planos para o futuro, assim como o que você acredita que possa ter contribuído e/ou influenciado a pensar desta maneira. Escreva sua resposta à caneta, e em caso de rasuras, coloque a palavra rasurada entre parênteses, traçando um risco na mesma, e dê continuidade à escrita.*

Fenoglio (2013, p. 58), ao teorizar sobre manuscritos, rascunhos e rasuras, refere que o “rascunho” conserva hesitações e não-hesitações, confusões, insistências. Sendo assim, o gesto psíquico da escritura é arquivado pelo manuscrito e dessa maneira “os rascunhos não são mais impurezas a esconder, mas eles são arquivagem rica à estratificação arqueológica do pensamento reflexivo, em ato. Não é preciso esconder as rasuras, é preciso conservá-las e analisá-las” (FENOGLIO,

---

<sup>6</sup> Para que esta pesquisa fosse passível de realização, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) o Projeto de Pesquisa, juntamente com seus Anexos – Autorizações Institucionais devidamente assinadas; Termo de Confidencialidade, devidamente assinado pela pesquisadora responsável; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a ser assinado pelos sujeitos e, no caso de menores de idade, pelos pais e/ou responsáveis; e Termo de Assentimento, a ser assinado pelos menores de idade e por seus pais e/ou responsáveis, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil - Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12 e regulamentações correlatas.

<sup>7</sup> A atividade aplicada encontra-se apresentada, na íntegra, no Anexo A.

2013, p. 58). Portanto, é em concordância com a autora que pretendemos, com o procedimento citado em relação à palavra rasurada, que ela não perca a legibilidade, de modo que a ocorrência de equívocos, lapsos e atos falhos sejam passíveis de serem analisados como materialidade.

O procedimento utilizado consistiu em entregar impressa em uma folha de papel sulfite A4 a atividade dissertativa de escrita de si, conforme consta no parágrafo apresentado, juntamente com uma folha de papel sulfite A4 em branco, destinada à realização da atividade, de forma a estimular que os sujeitos participantes se expressassem mais livremente.

Assim, em um primeiro momento, através da coleta de dados, constituímos o arquivo com a escrita de si dos sujeitos participantes. Em um segundo momento, fizemos um recorte de sequências discursivas para a constituição do *corpus* de análise. Nosso objetivo foi identificar as marcas linguístico-discursivas que possibilitam relacionar o discurso dos sujeitos adolescentes entre si, contemplando os objetivos específicos propostos pelo trabalho: investigar o processo de subjetivação; perceber a construção de equívocos, lapsos, atos falhos e deslizamentos de sentido na escrita; identificar Formações Discursivas em funcionamento no discurso; compreender os processos de produção de sentidos que constituem o discurso.

Segundo Petri (2004), são os objetivos que determinam a seleção de sequências discursivas organizadas nos recortes discursivos – o que constitui o *corpus* discursivo. Complementando, afirma Petri (2013, p. 44), ao referir-se ao movimento pendular próprio às análises discursivas:

Trabalhamos, então, da perspectiva de quem “lê” diferentes materialidades, sendo esta leitura algo em movimento e, pela mobilização das noções teórico-analíticas sobre um *corpus*, é algo que pode explicitar como se dão os processos de produção de sentidos, viabilizando o que Orlandi designa como “compreensão”, saindo do senso comum e adentrando a especificidade dos discursos analisados.

Logo, buscamos, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso pecheuxtiana, compreender como se realizam os gestos de interpretação do sujeito adolescente com a necessidade de escolha profissional, partindo-se da escrita de si como uma ferramenta que propicie que o sujeito discursivize frente à questão que lhe é demandada. Conforme já referido, o universo



analisado constitui-se de estudantes de Escolas Estaduais de Ensino Médio no município de Santa Maria/RS que curse o Terceiro Ano. Série escolhida por ser esperada maior maturidade para a escolha profissional.

Tendo em vista que não há consenso no que tange à delimitação de adolescência, pois a faixa etária configura-se como um dentre outros critérios a serem considerados, definimos como critério de inclusão para participação na pesquisa o sujeito estar cursando o Terceiro Ano do Ensino Médio na rede pública e ser integrante da turma selecionada pela direção da instituição a ser oferecida a participação na pesquisa. Como critério de exclusão, possuir mais de 19 anos de idade, bem como não aceitar participar da pesquisa ou retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Justificamos o primeiro critério de exclusão elencado a partir da Lei Nº 8.069, de 13 de junho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, Artigo 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” (BRASIL, 1990); e também Bohoslavsky (2015), conforme citado anteriormente, que delimita que, entre os 15 e os 19 anos de idade, se delineiam com mais clareza os conflitos que permeiam a passagem ao mundo adulto.

Realizadas as considerações acerca de como se constituiu o arquivo e o *corpus* de pesquisa, nos direcionamos às explorações e análises acerca do *corpus*. Por fim, propomos uma tabela (tabela 2), de modo a reunir as regularidades encontradas em todas as escolas. Como demonstramos, foi possível identificar Formações Discursivas, modalidades de tomada de posição dos sujeitos, e marcadores discursivos apresentados com grifos, em forma de palavras e expressões que se encontram tachadas/ rasuradas.

#### 4.2 EXPLORAÇÕES E ANÁLISE DO *CORPUS* CONSTITUÍDO

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso pecheuxiana, buscamos compreender como se realizam os gestos de interpretação do sujeito adolescente com a necessidade de escolha profissional, partindo da escrita de si como uma ferramenta que propicie que o sujeito discursivize frente à questão que lhe é demandada. Os resultados consistem em apresentar de que

modo a escrita de si explicita as nuances da constituição do sujeito adolescente no momento de vida em que se encontra.

A coleta de dados, como já mencionamos, foi executada entre os meses de agosto e setembro de 2018 e teve participação de 33 sujeitos. Com o intuito de manter a confidencialidade e o sigilo das informações relativas às escolas, bem como podermos marcar sua diferenciação, nomeamos como Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4 e Escola 5, conforme a ordem de realização da coleta de dados.

Então, apresentamos, a seguir, na Tabela 1<sup>8</sup>, a distribuição dos sujeitos participantes por escola:

Tabela 1 – Distribuição dos sujeitos participantes por escola

<b>Escola</b>	<b>Número de sujeitos participantes</b>
Escola 1	1 <sup>9</sup>
Escola 2	5
Escola 3	10
Escola 4	10
Escola 5	7
Total: 5 escolas participantes	Total: 33 sujeitos participantes

Fonte: Arquivo da autora.

Realizando um gesto de leitura sobre o arquivo como um todo, destacamos a presença de regularidades nas sequências discursivas que perpassaram a composição deste arquivo, ou seja, repetições que estão para além das especificidades de cada escola. Podemos dizer que foi identificada, portanto, uma “voz sem nome” (COURTINE, 1999, p. 19) materializada nos discursos desses sujeitos adolescentes em todas as escolas participantes deste estudo. Nesse sentido, explicitamos a seguir as regularidades observadas.

<sup>8</sup> Dado apresentado no *CELSUL 2018 – XIII Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*, por meio de Comunicação Oral e publicação nos Anais do evento o artigo intitulado *Adolescência, escolhas profissionais e produção de sentidos: um olhar discursivo*. Disponível em: <[https://evento.unicentro.br/files/Submissaoarquivos/car\\_submissao/15\\_12\\_2018\\_car\\_submissao\\_105818859.pdf](https://evento.unicentro.br/files/Submissaoarquivos/car_submissao/15_12_2018_car_submissao_105818859.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

<sup>9</sup> Destacamos a participação de apenas uma aluna da Escola 1, para sinalizar um possível sintoma nesta escola. Ao realizar apresentação da pesquisa e convite de participação aos cerca de dezenove alunos integrantes da turma, foi perceptível uma resistência ao contato visual e à participação na pesquisa, e ao serem indagados pela professora a participarem, alguns verbalizaram que “se *valesse nota*” participariam. Cinco alunos aceitaram participar, e em data agendada, nenhum deles levou os Termos de Consentimento assinados. Ao reagendar a data, apenas uma aluna apresentou os termos devidamente assinados.

Dentre as 33 atividades dissertativas de escrita de si que compõem nosso arquivo, apresentamos a seleção de 45 recortes para compor o nosso *corpus* de pesquisa que, a nosso ver, contemplam os nossos objetivos. Essas sequências discursivas foram recortadas de 30 das 33 atividades dissertativas de escrita de si que compõe o nosso arquivo, após um gesto de leitura realizado em todo o arquivo. Dessa maneira, propomos a realização de um movimento de apresentar as regularidades observadas, delimitando-as por escola, ao mesmo tempo em que percorremos este *corpus* de pesquisa como um todo. Cada figura se encontra complementada por uma nota de rodapé, na qual, para facilitar a leitura, apresentamos uma transcrição dos referidos recortes.

Concordamos com a perspectiva defendida por Seraphim (2015), em estudo no qual refere a importância de se ater aos enunciados dos sujeitos e não ao meramente linguístico. Ao analisar a escrita de si por adolescentes em aulas de Artes, a autora traz a contextualização de que o espaço escolar é como um “contexto ambivalente, enquanto um acontecimento histórico, característico de práticas sociais em confronto” (SERAPHIM, 2015, p. 119).

Tendo em vista que temos 33 sujeitos participantes e 26 letras do alfabeto na Língua Portuguesa, decidimos identificar os sujeitos participantes por ordem alfabética em letras maiúsculas e, depois, por ordem alfabética em letras maiúsculas seguidas por apóstrofo ( ' ).

Em relação à Escola 1, da qual participou da pesquisa um sujeito – o qual nomeamos Sujeito A –, apresentamos dois recortes retirados da atividade dissertativa de escrita de si.

Em relação à Escola 2, da qual participaram da pesquisa cinco sujeitos – os quais nomeamos Sujeitos B, C, D, E e F –, apresentamos oito recortes, sendo: dois relativos a cada um dos Sujeitos B, C e E; e um relativo a cada um dos Sujeitos D e F.

Em relação à Escola 3<sup>10</sup>, da qual participaram da pesquisa dez sujeitos – os quais nomeamos Sujeitos G, H, I, J, K, L, M, N, O e P, apresentamos dezesseis

---

<sup>10</sup> Destacamos que, em relação à Escola 3, em data agendada para coleta de dados, antes de iniciar a atividade, grande parte dos alunos estava com dúvida se deveria realizar uma redação sobre o tema – se a avaliação seria da estrutura do texto e da ortografia –, e mesmo respondendo que era uma atividade de escrita de si, e não uma redação, uma aluna referiu que não participaria, por não ser “boa” em português e redação. Podemos considerar, a partir do que destacamos, a inscrição desses sujeitos adolescentes em uma Formação Discursiva Escolar, e uma modalidade de tomada de posição de identificação com a Formação Discursiva em questão.

recortes, sendo: dois relativos a cada um dos Sujeitos G, H, J, K, O; três relativos ao Sujeito L; e um relativo a cada um dos Sujeitos I, J, M e N e P.

Em relação à Escola 4, da qual participaram da pesquisa oito sujeitos – os quais nomeamos Sujeitos Q, R, S, T, U, V, W e X –, apresentamos dez recortes, sendo: dois relativos a cada um dos Sujeitos Q e U; e um relativo a cada um dos Sujeitos R, S, T, V, W e X.

Em relação à Escola 5, da qual participaram da pesquisa sete sujeitos – os quais nomeamos Sujeitos Y, Z, A', B', C' e D' –, apresentamos nove recortes das atividades dissertativas de escrita de si de seis sujeitos, sendo: dois relativos a cada um dos Sujeitos Y, Z e B'; e um relativo a cada um dos Sujeitos A', C' e D'.

Antecipamos, para melhor entendimento, que nos foi possível identificar no *corpus* de análise o funcionamento de quatro Formações Discursivas: duas Formações Discursivas em suas relações com os **Aparelhos Ideológicos de Estado**, conforme Althusser (1985), sendo elas a Formação Discursiva Familiar, que denominaremos FDF (constituída por saberes que são bem aceitos pela família), e a Formação Discursiva Escolar (constituída por saberes que compõem o campo da escola), que nomearemos FDE; e duas Formações Discursivas que entendemos como globais, sendo elas a Formação Discursiva Econômica (constituída por saberes compostos pelo capitalismo e das relações de consumo), que nomearemos FDEc, e o que propomos como Formação Discursiva Adolescente (constituída por saberes que entendemos como próprios a esses sujeitos pesquisados), que nomearemos FDA. No decorrer das análises, considerando que os sujeitos participantes podem ocupar mais de uma posição-sujeito ao mesmo tempo e, conseqüentemente, estarem inscritos em FDs que se entrelaçam, destacamos qual a FD prioritária ou dominante. Após as análises realizadas por escola, propomos a tabela 2, onde reunimos as FDs encontradas em todas as escolas.

#### 4.2.1 Escola 1

Em relação à Escola 1, da qual participou da pesquisa o Sujeito A, selecionamos dois recortes retirados da atividade dissertativa de escrita de si. Porém, antes disso, retomando a nota de rodapé nº 9, inserida no início deste subcapítulo, destacamos a presença de uma aluna e, na fala dos sujeitos adolescentes, sua escrita estar condicionada a “valer nota”, o que nos remete ao

efeito de sentido de que o fazer está relacionado a uma troca, sendo, no caso em questão, explicitada uma relação entre ensino, mercadoria e consumo.

Figura 4 – Escola 1 – Sujeito A, 17 anos, sexo feminino<sup>11</sup>

Na escolha de uma profissão: Meus pais muito falavam para mim escolher medicina ou algo do tipo, pois é uma profissão que ganha muito bem. Porém em minha opinião penso que não adianta ter um salário bom no final do mês e não ser isso que quero, não estar feliz exercendo esta profissão, então em uma escolha (de pro) devemos escolher algo por que nos fará feliz, que você saiba que a cada manhã quando acordar terá vontade de levantar e ir para o trabalho.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados

Em termos gerais, na figura 4, percebemos a influência familiar no processo de escolha de uma profissão determinada, “ou algo do tipo” (palavras da participante). Nos questionamos: a que se refere este “algo do tipo”? *Status*, dinheiro e, nesse sentido, a inscrição do Sujeito A, prioritariamente, em uma Formação Discursiva Familiar, e também em uma Formação Discursiva Econômica? Apreendemos que o Sujeito A discorda da família, ou seja, se contraindica aos saberes de sua inscrição na Formação Discursiva Familiar, referindo que não é apenas o “salário” que está em jogo, mas sim a felicidade decorrente do exercício da profissão, mencionando a importância de ter “vontade de levantar e ir para o trabalho”.

Destacamos ainda, nesse fragmento, a repetição em duas vezes das palavras “escolha” e “escolher”; três vezes da palavra “profissão”; e duas vezes da palavra “feliz”. Chamamos a atenção para a repetição da palavra “feliz”, no sentido de poder antecipar sua repetição enquanto regularidade discursiva presente nos outros recortes apresentados, e em todas as escolas participantes.

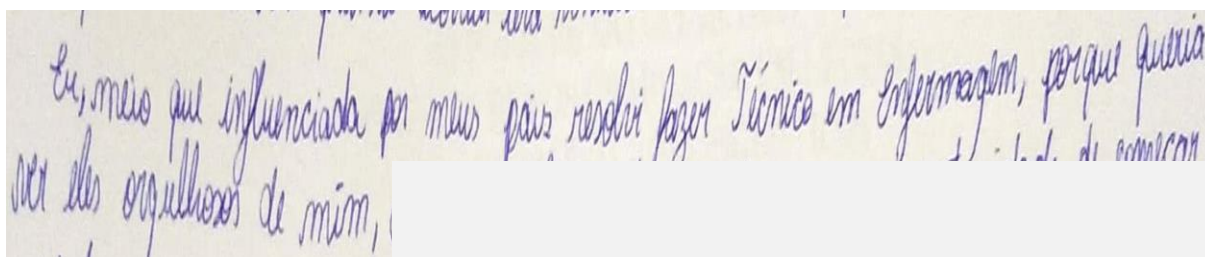
<sup>11</sup> Na escolha de uma profissão: Meus pais muito falavam para mim escolher medicina ou algo do tipo, pois é uma profissão que ganha muito bem. Porém, em minha opinião, penso que não adianta ter um salário bom no final do mês e não ser isso que quero, não estar feliz exercendo esta profissão, então em uma escolha devemos escolher algo porque nos fará feliz, que você saiba que a cada manhã quando acordar terá vontade de levantar e ir para o trabalho.

Tais efeitos de sentido, na predominantemente tensa relação entre “profissão” e “felicidade” – que constituem regularidades discursivas que perpassam o nosso *corpus* ao longo de todas as escolas –, nos fazem inferir a inscrição do Sujeito A em uma Formação Discursiva própria a esses sujeitos adolescentes, para os quais a estabilidade financeira e o *status* não são mais tão determinantes em sua escolha.

Desde já, buscamos antecipar também, no que tange à constituição de uma regularidade discursiva que compõe nosso *corpus* de pesquisa, a presença de uma rede parafrástica de sentido entre a questão de “*ser*” feliz “*ou*” / “*e*” “*ter*” dinheiro, questão que explicitamos ao longo deste movimento de descrição do *corpus*, bem como o uso das conjunções alternativa “*ou*” e aditiva “*e*” no discurso dos sujeitos adolescentes.

Mobilizando noções teórico-metodológicas da Análise de Discurso, é possível considerarmos a presença de uma contraidentificação – modalidade de subjetivação proposta por Pêcheux ([1975]1995) – do Sujeito A com a Formação Discursiva Familiar, na figura 5, quando refere o dizer dos pais de que deveria escolher “*medicina ou algo do tipo*”, mas afirma sua posição de discordância, quando escreve “*porém em minha opinião [opinião] penso que não adianta ter um salário bom no fim do mês e não ser isso que quero, não estar feliz*”.

Figura 5 – Escola 1 – Sujeito A, 17 anos, sexo feminino<sup>12</sup>



Fonte: Arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 5, o Sujeito A reconhece a presença da influência familiar em sua escolha e, ainda que se contraidentificando, aponta para o quanto fazer os pais se sentirem orgulhosos faz parte dessa escolha. Ao mesmo tempo em que o sujeito se contraidentifica à Formação Discursiva Familiar, neste fragmento, o discurso nos remete ao imaginário de ver a família orgulhosa de suas escolhas.

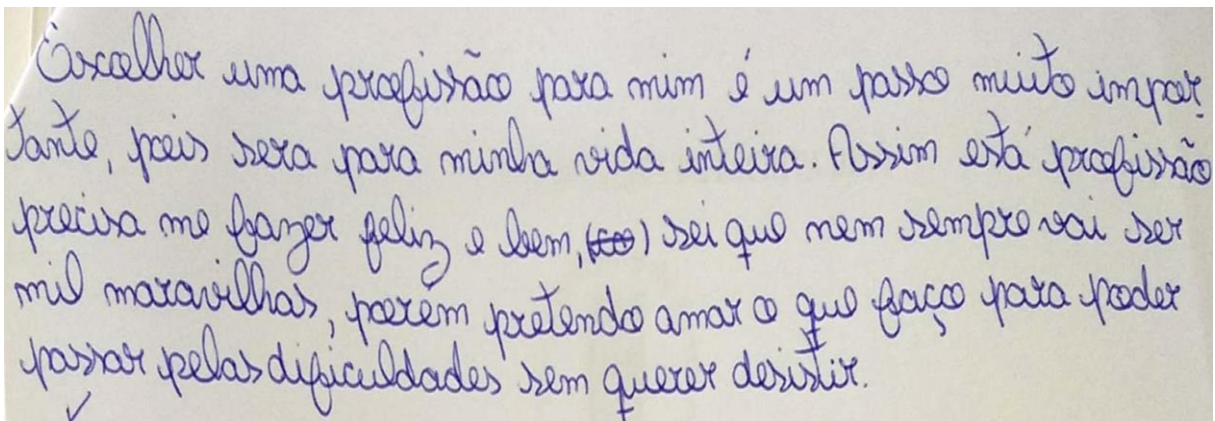
<sup>12</sup> *Eu, meio que influenciada por meus pais, resolvi fazer Técnico em Enfermagem, porque queria ver eles orgulhosos de mim.*

Nesse sentido, é possível percebermos, conforme Indursky (2008), o quanto a modalidade de contraidentificação é geradora de tensão, pois “*ver os pais orgulhosos de mim*” remonta à identificação com esta Formação Discursiva na qual se inscreve, o que mostra esse sujeito constitutivamente dividido. Também destacamos esse movimento quando o “outro”, no caso os pais do Sujeito A, ocupam o primeiro plano da narrativa, enquanto o “eu” ocupa um segundo plano.

#### 4.2.2 Escola 2

Em relação à Escola 2, da qual participaram da pesquisa os Sujeitos B, C, D, E e F, apresentamos oito recortes, sendo: dois relativos a cada um dos Sujeitos B, C e E; e um relativo a cada um dos Sujeitos D e F.

Figura 6 – Escola 2 – Sujeito B, 17 anos, sexo feminino<sup>13</sup>



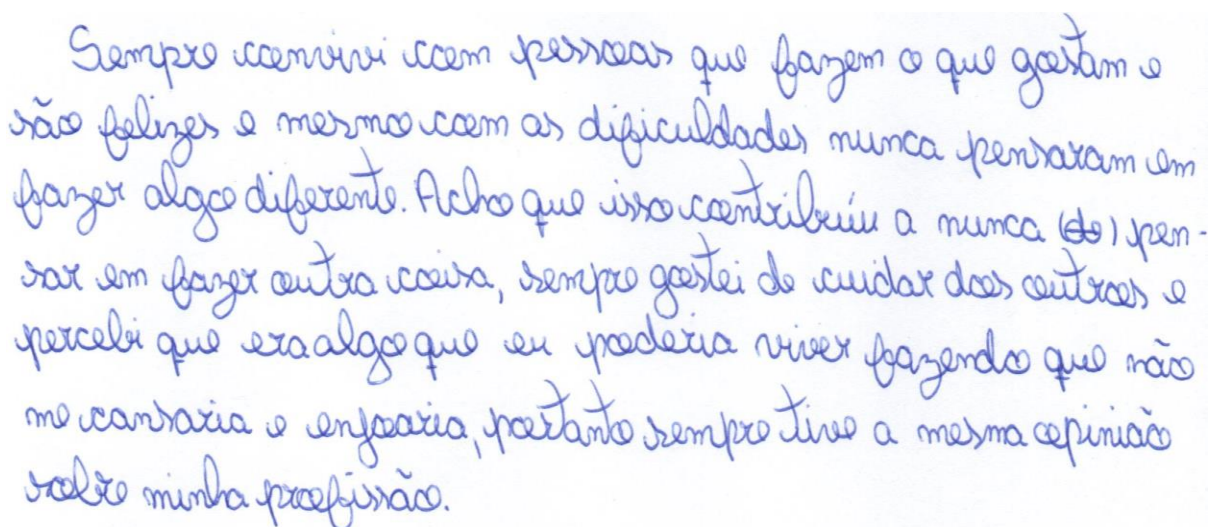
Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 6, podemos perceber a importância que a escolha profissional possui para o Sujeito B, tendo em vista que será para a sua “*vida inteira*”. A participante menciona a importância de que essa escolha traga felicidade, bem como a importância de amar o que faz para superar as dificuldades. Ela entende que, mesmo que a profissão escolhida “*precise*” fazê-la feliz, nem sempre serão “*mil maravilhas*”.

<sup>13</sup> Escolher uma profissão para mim é um passo muito importante, pois será para minha vida inteira. Assim, esta profissão precisa me fazer feliz e bem, sei que nem sempre vai ser mil maravilhas, porém pretendo amar o que faço para poder passar pelas dificuldades sem querer desistir.

Chamamos a atenção para a repetição em duas vezes da palavra “*profissão*”, bem como a ocorrência das palavras “*feliz*”, “*amar*” e “*sempre*”. Somados a tais efeitos de sentido, o uso do verbo “*precisar*” nos remete à relação de profissão com mercadoria e consumo – que necessariamente deve levar à “*felicidade*” e à inscrição em uma Formação Discursiva Econômica. Ser “*para a vida inteira*” e “*amar o que faz*” também nos remete a esse campo de saberes que denominamos Formação Discursiva Adolescente, na qual o Sujeito B está inscrito, prioritariamente.

Figura 7 – Escola 2 – Sujeito B, 17 anos, sexo feminino<sup>14</sup>



Sempre convivi com pessoas que fazem o que gostam e são felizes e mesmo com as dificuldades nunca pensaram em fazer algo diferente. Acho que isso contribuiu a nunca (de) pensar em fazer outra coisa, sempre gostei de cuidar dos outros e percebi que era algo que eu poderia viver fazendo que não me cansaria e enjoaria, portanto sempre tive a mesma opinião sobre minha profissão.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Ainda em relação ao Sujeito B, na figura 7, ele reconhece uma influência em relação ao que pensa sobre escolha profissional. Ele afirma que sempre conviveu com pessoas que “*fazem o que gostam e são felizes*”, apesar das “*dificuldades*”, e que, nesse sentido, possui o imaginário de que, como se identifica com o cuidado com os outros, não cansaria e nem enjoaria, e portanto, “*nunca*” pensou em fazer outra coisa.

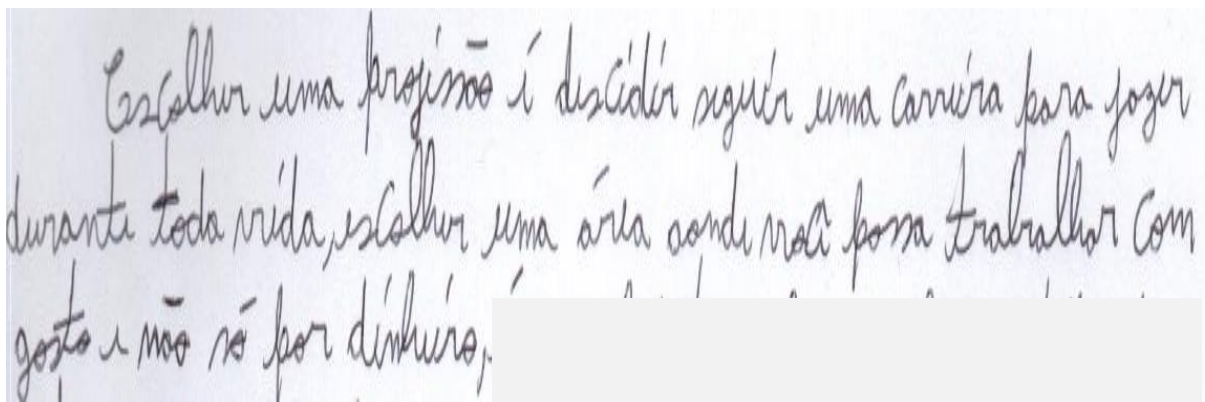
Chamamos a atenção para a ocorrência em duas vezes da palavra “*fazer*” e uma vez das palavras “*fazem*” e “*fazendo*”; bem como o uso das palavras “*sempre*” (três vezes) e “*nunca*” (duas vezes), e o quanto o uso dessas palavras pode ter um sentido atribuído à ideia de que a escolha profissional deve ser para a “*vida inteira*”.

<sup>14</sup> Sempre convivi com pessoas que fazem o que gostam e são felizes e mesmo com as dificuldades nunca pensaram em fazer algo diferente. Acho que isso contribuiu a nunca pensar em fazer outra coisa, sempre gostei de cuidar dos outros e percebi que era algo que eu poderia viver fazendo que não me cansaria e enjoaria, portanto, sempre tive a mesma opinião sobre minha profissão.



As repetições de “sempre”, “nunca” e “vida inteira” nos remetem ao excesso presente no discurso desses sujeitos adolescentes, à necessidade de uma “certeza” do que dizem e pensam – o que vem ao encontro do que teoriza Orlandi (2016) sobre saturação, e Haroche (2015) e Seraphim (2015) sobre os excessos –, bem como uma identificação plena à Formação Discursiva na qual se encontram inscritos, o que nos parece envolver saberes, prioritariamente, de uma Formação Discursiva Adolescente.

Figura 8 – Escola 2 – Sujeito C, 17 anos, sexo masculino<sup>15</sup>

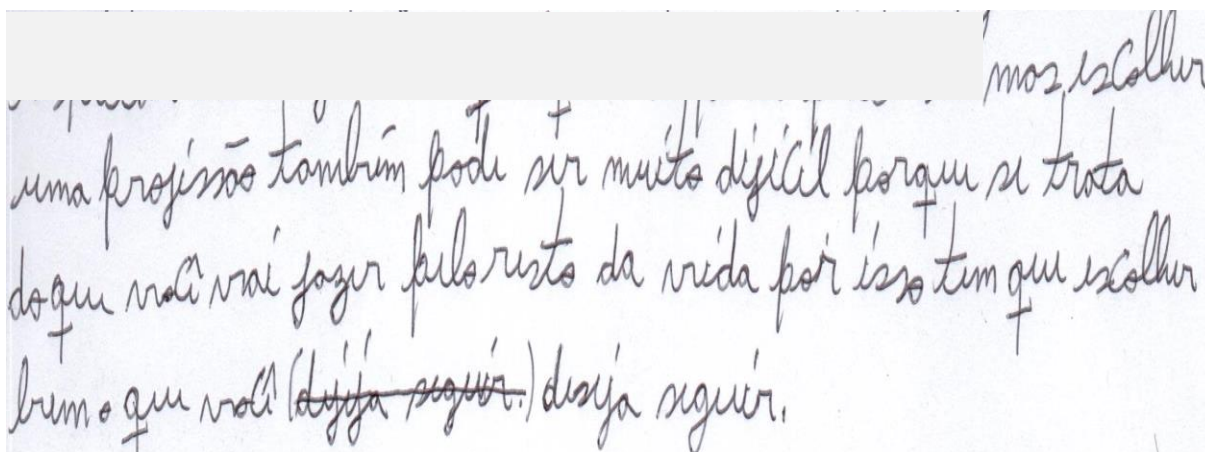


Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Em relação à figura 8, o Sujeito C atribui à escolha por uma profissão os sentidos de que se decide “*seguir uma carreira para fazer durante toda vida*”, bem como a possibilidade de se “*trabalhar com gosto e não só por dinheiro*”. Percebemos, tanto na figura 8 quanto na figura 9, uma inscrição prioritária do Sujeito C na Formação Discursiva Adolescente – em modalidade de contraidentificação.

Nesse trecho, não ocorreram repetições, mas destacamos a regularidade, em relação ao Sujeito B, da retomada do sentido de a escolha por uma profissão dever ser única, para “*toda vida*”. Também destacamos o uso da palavra “carreira”.

<sup>15</sup> Escolher uma profissão é decidir seguir uma carreira para fazer durante toda vida, escolher uma área onde você possa trabalhar com gosto e não só por dinheiro.

Figura 9 – Escola 2 – Sujeito C, 17 anos, sexo masculino<sup>16</sup>

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Ainda em relação ao Sujeito C, na figura 9, podemos observar, mesmo que com outras palavras, novamente o sentido de que a escolha por uma profissão envolve um “fazer pelo resto da vida”, e o quanto afirmar isso pode remeter a uma grande dificuldade – “escolher uma profissão também pode ser muito difícil”, gerando tensão.

Nesse fragmento, destacamos a ocorrência duas vezes da palavra “escolher” e uma vez das palavras “fazer” e “seguir”, constituindo uma repetição em relação ao fragmento anterior. Nesse sentido, é possível observarmos a presença de uma rede significativa em funcionamento, possivelmente constituindo a inscrição prioritária em uma Formação Discursiva Adolescente, o que nos faz pensar no quanto os efeitos de sentido “para fazer durante toda a vida” e “pelo resto da vida” possuem relação à busca por uma “eficácia” e “assertividade” que constituem o nosso tempo, e que aqui constituem o imperativo de que não há tempo para “errar”, gerando um tensionamento.

---

<sup>16</sup> [...] mas escolher uma profissão também pode ser muito difícil, porque se trata do que você vai fazer pelo resto da vida, por isso tem que escolher bem o que você deseja seguir.

Figura 10 – Escola 2 – Sujeito D, 17 anos, sexo masculino<sup>17</sup>

mas tenho muitas dúvidas que estão me deixando cada dia mais nervoso. Tenho muitos planos para o futuro, mas tenho medo de tudo dar errado no futuro, talvez esse seja o meu maior medo para o futuro, seria o medo de não encontrar uma profissão em que não me sinta completo e feliz. É o que me faz pensar que tudo pode dar errado e minha insegurança de não ser feliz em meus objetivos de vida e de profissão.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 10, podemos perceber que o Sujeito D refere não só possuir planos para o futuro, mas também “dúvidas” que o deixam “cada dia mais nervoso”. Novamente, percebemos o sentido de que uma profissão deve trazer tanto felicidade quanto completude. Tendo em vista essa regularidade nos discursos desses sujeitos considerados até o momento, ressoa um imperativo de felicidade inerente à escolha profissional, o que provoca no Sujeito D nervosismo, medo e insegurança em relação ao futuro e a este imperativo de “*ser feliz em meus objetivos de vida e de profissão*”.

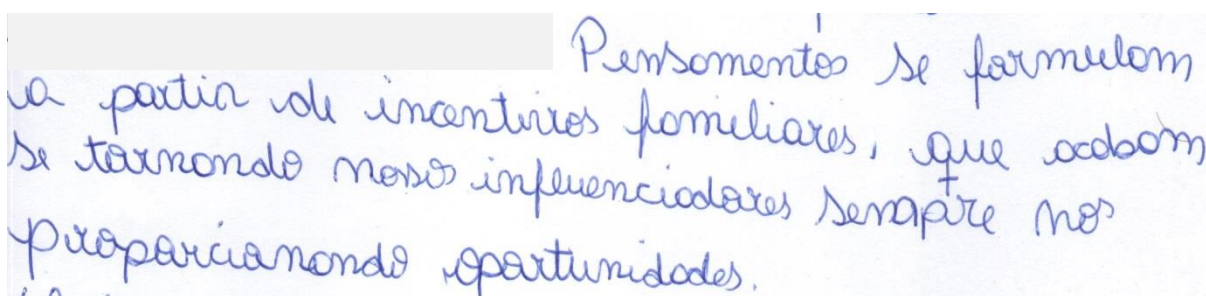
É possível percebermos o quanto esse imperativo de “*ser completo e feliz*” gera tensão e angústia no Sujeito D, que explicita no discurso a ilusão de identificação plena aos saberes de uma Formação Discursiva prioritariamente Familiar, aquela que diz de um desejo de que a(o) filha(o) seja feliz. Plenamente identificado com essa Formação Discursiva, os efeitos de sentido de “*medo*”, “*nervosismo*” e “*insegurança*” corroboram o que problematizam Haroche (2015), Calligaris (2000) e Forbes (2004) no que tange a esse sujeito que se equilibra entre a felicidade plena e as sensações de angústia vivenciadas.

<sup>17</sup> [...] tenho muitos planos para o futuro, mas tenho muitas dúvidas que estão me deixando cada dia mais nervoso, tenho medo de tudo dar errado no futuro, talvez esse seja o meu maior medo para o futuro, seria o medo de não encontrar uma profissão em que não me sinta completo e feliz. E o que me faz pensar que tudo pode dar errado é minha insegurança de não ser feliz em meus objetivos de vida e de profissão.

Percebendo este imperativo de felicidade como uma regularidade discursiva presente no discurso desses sujeitos adolescentes, do qual Calligaris (2000) também teoriza em uma perspectiva psicanalítica, entendemos que esse imperativo também possui relação com uma Formação Discursiva Econômica e seus ideais de consumo. Chamamos a atenção para a ocorrência de “*muitos planos*”, “*muitas dúvidas*”, “*nervoso*”, “*insegurança*” e “*completo*”; a ocorrência três vezes da palavra “*medo*”, e duas vezes das palavras “*errado*” e “*feliz*”.

Nos questionamos, o que constitui esse efeito de sentido de “*dar errado*” que o Sujeito D tanto teme? Frente a uma ilusão de completude e “*plena certeza*”, marca de um mundo contemporâneo marcado pela velocidade e pela urgência, não há espaço para o erro. Ao mesmo tempo, há uma dupla negativa que nos faz pensar se há aí uma ruptura, um ato falho que abre espaço para a possibilidade de resistência: “*medo de não encontrar uma profissão em que não me sinta completo e feliz*”: entendemos estar materializada no discurso uma resistência a uma ilusão de completude do sujeito em questão.

Figura 11 – Escola 2 – Sujeito E, 18 anos, sexo feminino<sup>18</sup>



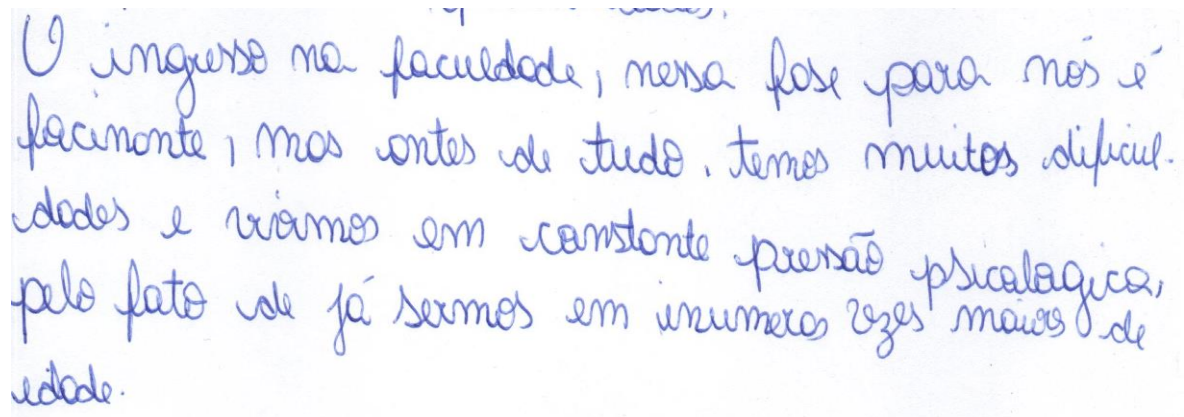
Pensamentos se formulam a partir de incentivos familiares, que acabam se tornando nossos influenciadores sempre nos proporcionando oportunidades.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 11, é possível perceber que os “*incentivos familiares*” perpassam a relação do Sujeito E com a escolha profissional – “*nossos influenciadores*”, “*sempre nos proporcionando oportunidades*”. Nesse sentido, podemos considerar a presença de saberes próprios à inscrição prioritariamente em uma Formação Discursiva Familiar em funcionamento nas relações dos sujeitos com a necessidade da escolha profissional, o que se observa também na sequência discursiva destacada com a qual o Sujeito E se identifica.

<sup>18</sup> *Pensamentos se formulam a partir de incentivos familiares, que acabam se tornando nossos influenciadores sempre nos proporcionando oportunidades.*

Figura 12 – Escola 2 – Sujeito E, 18 anos, sexo feminino<sup>19</sup>



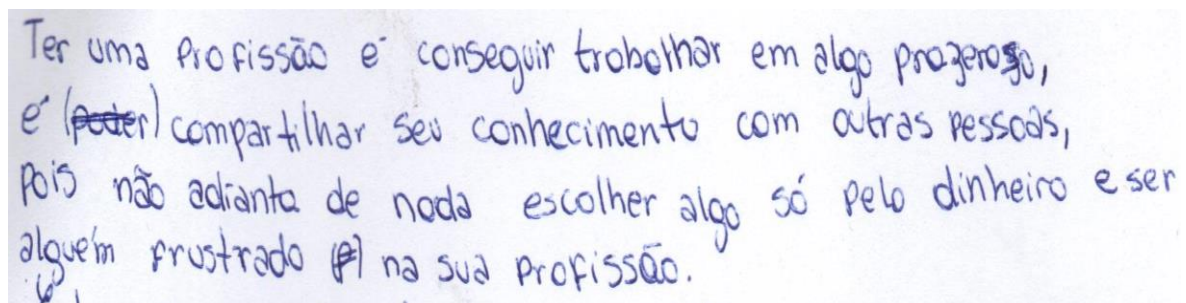
O ingresso na faculdade, nessa fase para nós é fascinante, mas antes de tudo, temos muitas dificuldades e vivemos em constante pressão psicológica, pelo fato de já sermos em inúmeras vezes maiores de idade.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Ainda em relação ao Sujeito E, na figura 12, podemos destacar seu apontamento no que tange à dificuldade inerente ao “*ingresso na faculdade*”, bem como o estado de “*constante pressão psicológica*” em relação à maioridade.

Ao mesmo tempo em que percebemos a presença da regularidade discursiva constituída pelo imperativo da felicidade e seus desdobramentos – tais como nervosismo e medo, nesse fragmento destacado, chamamos a atenção para a presença de duas formações discursivas: a Formação Discursiva Escolar como dominante, relativa ao uso do pronome “nós” e “*sermos inúmeras vezes maiores de idade*”, e a Formação Discursiva Adolescente, quando o Sujeito E refere que “*temos muitas dificuldades e vivemos em constante pressão psicológica*”.

Figura 13 – Escola 2 – Sujeito F, 18 anos, sexo feminino<sup>20</sup>



Ter uma profissão é conseguir trabalhar em algo prazeroso, e (poder) compartilhar seu conhecimento com outras pessoas, pois não adianta de nada escolher algo só pelo dinheiro e ser alguém frustrado (F) na sua profissão.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

<sup>19</sup> O ingresso na faculdade nessa fase para nós é fascinante, mas, antes de tudo, temos muitas dificuldades e vivemos em constante pressão psicológica pelo fato de já sermos, em inúmeras vezes, maiores de idade.

<sup>20</sup> Ter uma profissão é conseguir trabalhar em algo prazeroso, é compartilhar seu conhecimento com outras pessoas, pois não adianta de nada escolher algo só pelo dinheiro e ser alguém frustrado na sua profissão.

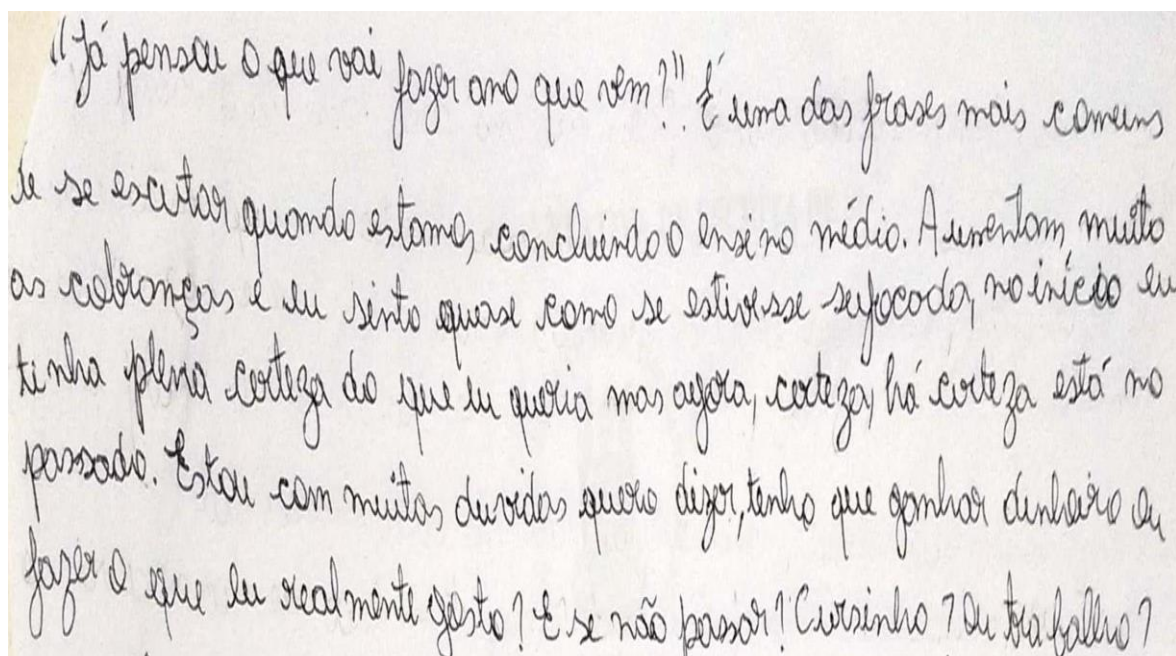
Quanto à figura 13, relativa ao Sujeito F, observamos novamente o sentido de que não se deve realizar uma escolha profissional “*só pelo dinheiro e ser alguém frustrado na sua profissão*”, o que nos remete à identificação e a inscrição, prioritariamente, em uma Formação Discursiva Adolescente.

Nesse fragmento, destacamos a ocorrência dos adjetivos “*prazeroso*”, “*frustrado*” e a dupla ocorrência da palavra “*profissão*”. Podemos considerar, nesse sentido, a contradição que constitui o sujeito, o que é percebido pelo Sujeito F, na medida em que relaciona trabalho à escolha de algo “*prazeroso*” e não “*só pelo dinheiro*”, já que se pode “*ter*” dinheiro e, mesmo assim, “*ser*” alguém “*frustrado*”.

### 4.2.3 Escola 3

Em relação à Escola 3, da qual participaram da pesquisa os Sujeitos G, H, I, J, K, L, M, N, O e P, apresentamos dezesseis recortes, sendo: dois relativos a cada um dos Sujeitos G, H, J, K, O; três relativos ao Sujeito L; e um relativo a cada um dos Sujeitos I, J, M, N e P.

Figura 14 – Escola 3 – Sujeito G, 17 anos, sexo feminino<sup>21</sup>



“Já pensou o que vai fazer ano que vem?” É uma das frases mais comuns de se escutar quando estamos concluindo o ensino médio. Aumentam muito as cobranças e eu sinto quase como se estivesse sufocada, no início, eu tinha plena certeza do que eu queria mas agora, certeza, há certeza está no passado. Estou com muitas dúvidas quero dizer, tenho que ganhar dinheiro ou fazer o que eu realmente gosto? E se não passar? Cursinho? Ou trabalho?

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

<sup>21</sup> “Já pensou o que vai fazer ano que vem?” É uma das frases mais comuns de se escutar quando estamos concluindo o ensino médio. Aumentam muito as cobranças e eu sinto quase como se estivesse sufocada, no início, eu tinha plena certeza do que eu queria, mas agora, certeza, a certeza está no passado. Estou com muitas dúvidas, quero dizer, tenho que ganhar dinheiro ou fazer o que eu realmente gosto? E se não passar? Cursinho? Ou trabalho?

Na figura 14, o Sujeito G destaca uma frase que diz ser comumente ouvida no momento de conclusão de Ensino Médio, o que nos faz inferir a inscrição desse sujeito em uma Formação Discursiva Escolar: “já pensou o que vai fazer ano que vem?”, apontando que “*umentam muito as cobranças*” e o sentimento inerente é de “*quase como se estivesse sufocada*”, questionando-se: “*tenho que ganhar dinheiro ou fazer o que eu realmente gosto? E se não passar? Cursinho? Ou trabalho?*”.

A tensão gerada pela contraidentificação faz com que o Sujeito G sufoque, inclusive, para dizer que se sente “*quase como se estivesse sufocada*”. É possível percebermos aí, frente à tensão e ao sufocamento, um ponto de resistência. Parece ser um sufoco escrever que se sente “*quase como se estivesse sufocada*”, é mesmo difícil resistir/ existir, como refere Orlandi (2012). Nesse sentido, podemos perceber que, para o Sujeito G, a contraidentificação e a resistência apontam para outras possibilidades, no que tange a não ter mais tanta certeza do que se quer, já que é possível ganhar dinheiro “ou” fazer o que gosta, pois, se não passar, existe a possibilidade de fazer cursinho ou trabalhar.

Nessa sequência discursiva, chamamos a atenção para a recorrência das palavras “*certeza*” três vezes; da conjunção “ou” duas vezes; e a ocorrência de “*plena*” e “*muitas dúvidas*”, “*passado*”. Destacamos, em especial, o uso da conjunção alternativa “ou”, em “*tenho que ganhar dinheiro ou fazer o que eu realmente gosto?*”, e o quanto há um sentido de alternância e exclusão na circulação desses enunciados “*ganhar dinheiro*” e “*fazer o que se gosta*”, como uma impossibilidade de coexistência desses dois enunciados – presentes no interdiscurso, e que significam no interior de diferentes formações discursivas.

Figura 15 – Escola 3 – Sujeito G, 17 anos, sexo feminino<sup>22</sup>

Ah e não posso esquecer do medo, medo de não passar, medo de não formar, medo de não ser alguém, medo de falhar.

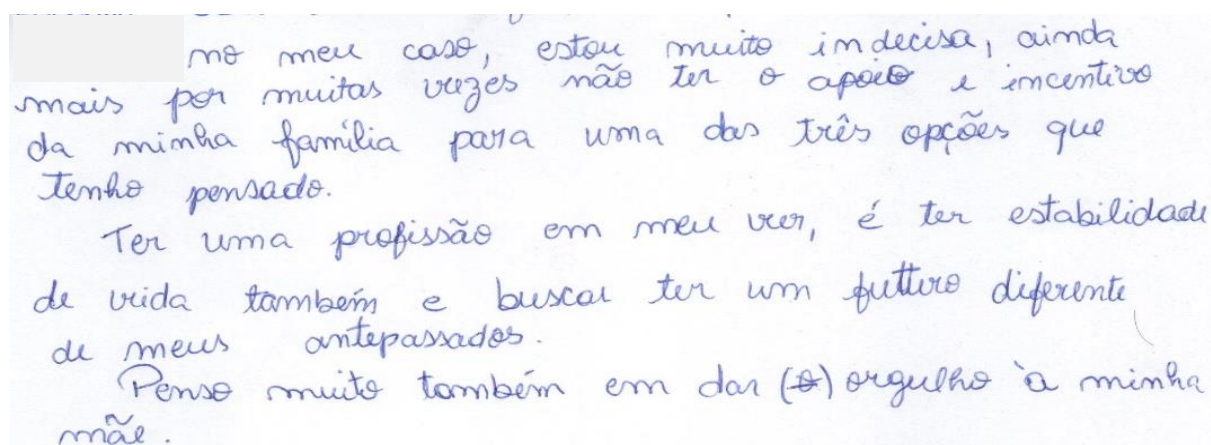
Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

<sup>22</sup> Ah e não posso esquecer do medo, medo de não passar, medo de não formar, medo de não “ser alguém”, medo de falhar.

Ainda assim, em relação ao Sujeito G, na figura 15, podemos observar o quanto a escolha profissional abarca os sentidos de “*ser alguém*” e de “*não falhar*”, bem como uma obrigatoriedade em “*passar*” e “*se formar*”, o que produz “*medo*”.

Destacamos, nesse curto fragmento, a ocorrência cinco vezes da palavra “*medo*” e quatro vezes da palavra “*não*”, termos relacionados ao não esquecer do próprio medo, medo de “*não passar*” – nos perguntamos em relação a quê: na escola? No ENEM? No vestibular? –; medo de “*não formar*”; de “*não ‘ser alguém’*”, assim como, “*de falhar*”. O uso de aspas em “*ser alguém*” nos remete ao discurso do “outro”. Nos parece que a Formação Discursiva dominante nas figuras 14 e 15, relativas ao Sujeito G, constitui-se como a Escolar.

Figura 16 – Escola 3 – Sujeito H, 18 anos, sexo feminino<sup>23</sup>



no meu caso, estou muito indecisa, ainda mais por muitas vezes não ter o apoio e incentivo da minha família para uma das três opções que tenho pensado.  
Ter uma profissão em meu ver, é ter estabilidade de vida também e buscar ter um futuro diferente de meus antepassados.  
Penso muito também em dar (+) orgulho à minha mãe.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 16, o Sujeito H afirma estar muito “*indecisa*”, mencionando o quanto a falta de “*apoio*” e “*incentivo*” da família potencializa essa indecisão. Refere que ter uma profissão, para ela, possui o sentido de “*ter estabilidade de vida*” e “*buscar um futuro diferente de meus antepassados*”. Assim como o Sujeito A, o Sujeito H refere pensar muito em “*dar orgulho à minha mãe*”.

Podemos perceber, no recorte, a presença de saberes da Formação Discursiva prioritariamente Familiar em funcionamento, e o quanto a falta de apoio familiar em relação às três opções de escolha profissional que o Sujeito H tem pensado contribuem para o aumento de sua insegurança, tendo em vista que as

<sup>23</sup> [...] no meu caso, estou muito indecisa, ainda mais por muitas vezes não ter o apoio e incentivo da minha família para uma das três opções que tenho pensado. Ter uma profissão em meu ver, é ter estabilidade de vida também e buscar ter um futuro diferente de meus antepassados. Penso muito também em dar orgulho à minha mãe.

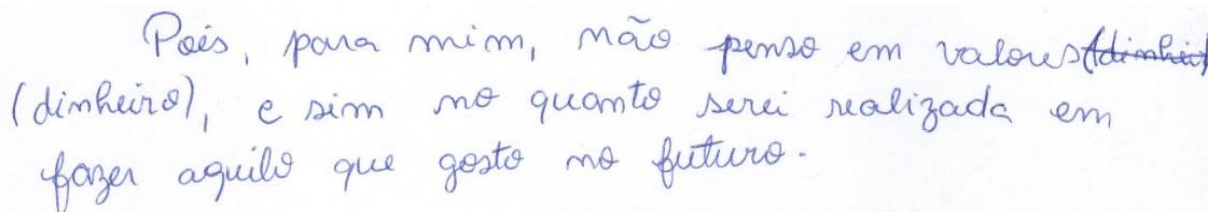


possibilidades em questão não fazem parte da Formação Discursiva Familiar na qual o Sujeito H se inscreve. Nesse sentido, também chamamos a atenção para a Formação Imaginária em funcionamento de buscar ser motivo de “*orgulho*” para a mãe – que se repete em relação aos outros recortes, constituindo uma regularidade discursiva.

Ao mesmo tempo, está presente a ideia de busca por um futuro diferente de seus antepassados. Essa busca por um futuro diferente vai ao encontro do que discorre Calligaris (2002), no sentido de que a adolescência se constitui como uma fase carregada de um ideal, do atravessamento pelo discurso do outro – no caso referente à Formação Discursiva Familiar, de uma aspiração no que tange a não repetição da vida e do *status* dos que o precederam.

A rasura presente em “*dar (ø) orgulho à minha mãe*”, nos denuncia esse algo que escapa, e que nos diz de uma literalidade, de uma concretude, como se fosse possível dar “o” orgulho a alguém. Aqui remetemos ao excesso, à dificuldade de metaforizar e acessar o simbólico, tendo em vista não só a redução do desejo a objeto, mas também a tensão, a rasura presente enquanto ato falho, enquanto transbordamento no papel de uma resistência, o que no real muitas vezes precisa ser silenciado, frente à tentativa de responder ao desejo dos pais.

Figura 17 – Escola 3 – Sujeito H, 19 anos, sexo feminino<sup>24</sup>



Pois, para mim, não penso em valores (dinheiro) e sim no quanto serei realizada em fazer aquilo que gosto no futuro.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Ainda sobre Sujeito H, na figura 17, ele refere não pensar em “*valores (dinheiro)*”, mas sim em ser “*realizada*” em relação a fazer o que gosta. Podemos perceber que o Sujeito H escreve “valores”, entre parênteses escreve “dinheiro” e rasura, e, em seguida, escreve dinheiro entre parênteses novamente. Podemos inferir uma contradição/tensão presente no interior de uma Formação Discursiva Econômica? Para o saber corrente, valor remete a valor econômico. A partir da

<sup>24</sup> Pois, para mim, não penso em valores (dinheiro), e sim no quanto serei realizada em fazer aquilo que gosto no futuro.

rasura, podemos entender que, ainda que o Sujeito H busque ser “realizada” em relação a fazer o que gosta, há significado na referida rasura, na medida em que se torna difícil escrever que não se importa com dinheiro.

Figura 18 – Escola 3 – Sujeito I, 17 anos, sexo feminino<sup>25</sup>

Escolher uma profissão que você vai se especializar nela e depois exercer não é nada fácil, porque você pode não gostar muito e acabar desistindo e escolhendo outras áreas.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 18, o Sujeito I aponta que a escolha por uma profissão “*não é nada fácil*”, atribuindo não gostar do que se faz a uma possível futura desistência e escolha de outras áreas. Destacamos que, para o Sujeito I, “*desistir*” e “*escolher*” “*outras áreas*” é aceitável, o que entendemos representar a resistência no discurso desse sujeito. Para o Sujeito I, o sentido pode ser outro, há espaço para a incompletude.

Figura 19 – Escola 3 – Sujeito J, 17 anos, sexo feminino<sup>26</sup>

Portanto, é necessário sempre que nós alunos acompanhe o que nos está sendo dito, pois o emprego que vamos ter futuramente vai fazer com que nossas vidas sejam boas ou ruins, dependendo das escolhas que nós fizermos, vai determinar o sucesso de nosso futuro.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

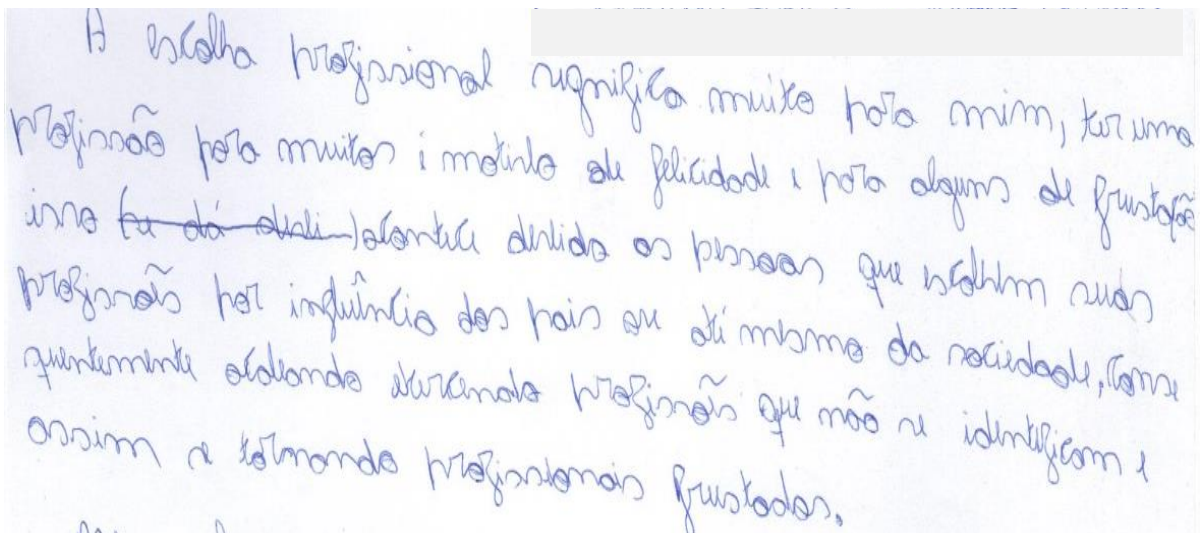
<sup>25</sup> Escolher uma profissão que você vai se especializar nela e depois exercer não é nada fácil, porque você pode não gostar muito e acabar desistindo e escolhendo outras áreas.

<sup>26</sup> Portanto, é necessário sempre que nós, alunos, acompanhem o que nos está sendo dito, pois o emprego que vamos ter futuramente vai fazer com que nossas vidas sejam boas ou ruins, dependendo das escolhas que nós fizermos, vai determinar o sucesso de nosso futuro.

Em relação à figura 19, o Sujeito J aponta para a necessidade de que os alunos – “nós” – possam acompanhar “o que está sendo dito”, pois: “dependendo das escolhas que nos [nós] fizermos, vai determinar o sucesso de nosso futuro”.

Chamamos a atenção para a ocorrência das palavras “emprego”, “sucesso”, “futuro” e “futuramente”, bem como nos indagamos: é preciso que os alunos acompanhem o que está sendo dito por quem? Que determinação é essa de alguém que diz e que os alunos precisam acompanhar? Esse “acompanhar o que está sendo dito” nos remete à inscrição e identificação com, possivelmente, as Formações Discursivas Escolar – como FD dominante – e Familiar.

Figura 20 – Escola 3 – Sujeito K, 17 anos, sexo masculino<sup>27</sup>



A escolha profissional significa muito para mim, ter uma profissão para muitos é motivo de felicidade e para alguns de frustração. Isso se dá até involuntariamente devido as pessoas que escolhem suas profissões por influência dos pais ou até mesmo da sociedade, consequentemente acabando exercendo profissões que não se identificam e assim se tornando profissionais frustrados.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 20, o Sujeito K refere que a escolha profissional “significa muito” para ele, sendo que “para muitos é motivo de felicidade” e que “para alguns é motivo de frustração”. Ele apresenta a hipótese de que a causa da frustração decorra da escolha por uma profissão devido à “influência dos pais ou até mesmo da sociedade”. Para ele, a consequência é a de que “acabam exercendo profissões que não se identificam e assim se tornando profissionais frustrados”.

Destacamos a atribuição do advérbio “muitos” em relação à felicidade e do advérbio “alguns” em relação à frustração, parecendo que uma profissão é motivo de

<sup>27</sup> A escolha profissional significa muito para mim, ter uma profissão para muitos é motivo de felicidade e para alguns de frustração, isso acontece devido às pessoas que escolhem suas profissões por influência dos pais ou até mesmo da sociedade, consequentemente acabando exercendo profissões que não se identificam e assim se tornando profissionais frustrados.

felicidade para a maioria, o que vem ao encontro das regularidades observadas nos recortes anteriores no que tange ao imperativo de felicidade inerente ao exercício de uma profissão. Destacamos, também, a ocorrência das palavras “*felicidade*”, “*frustração*” e “*frustrados*”.

O Sujeito K, ao reconhecer a “*influência dos pais ou até mesmo da sociedade*”, nos aponta para a presença de uma Formação Discursiva Familiar em funcionamento no seu discurso, quer ele se identifique ou se contraidentifique. Novamente, podemos entender que há a inscrição do Sujeito K, prioritariamente, em uma Formação Discursiva que é própria a esses sujeitos, ou seja, a Formação Discursiva Adolescente, nesse momento de vida em que se encontram, quando refere à influência “*até mesmo da sociedade*”.

Figura 21 – Escola 3 – Sujeito K, 17 anos, sexo masculino<sup>28</sup>

Meus planos para o futuro é passar na EsSa, para ter uma instabilidade financeira para poder ter minhas coisas, e depois mais tarde fazer uma faculdade de (administração) nutrição.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

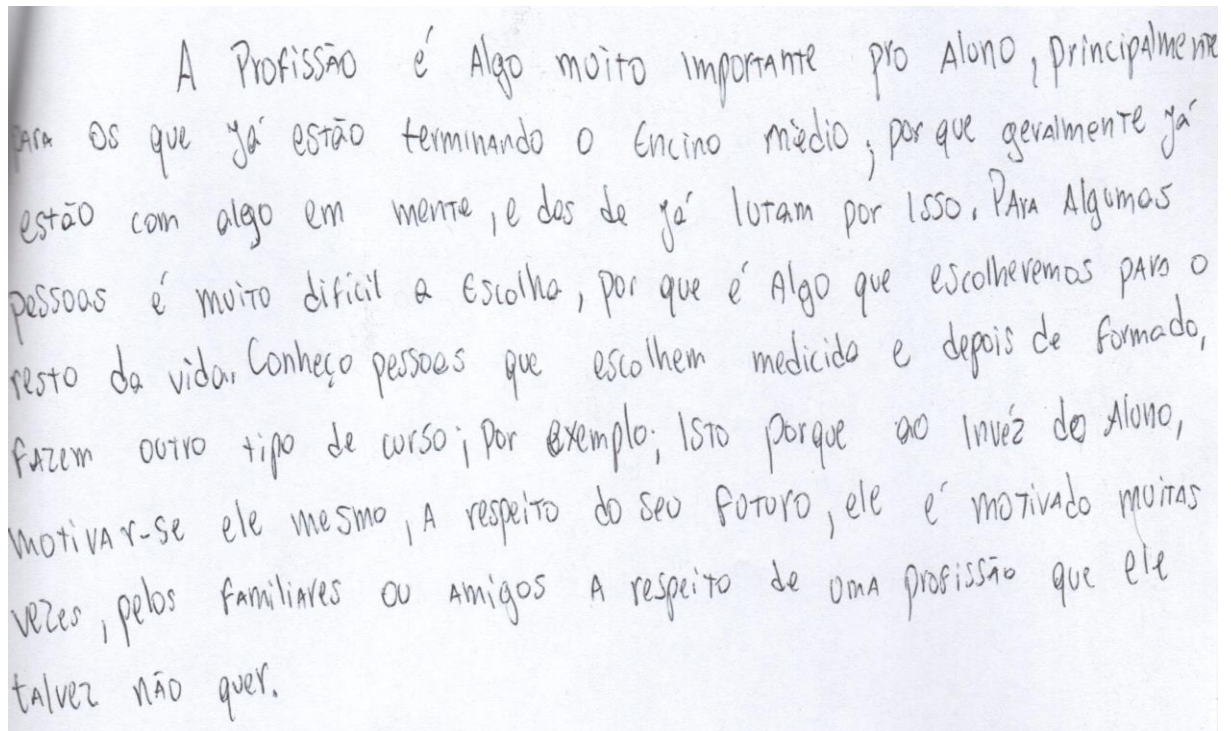
Na figura 21, ainda relativa ao Sujeito K, ele escreve sobre seus planos para o futuro, referindo querer “*passar na EsSa*” – carreira militar –, “*para ter uma instabilidade financeira*” e “*mais tarde fazer uma faculdade de (administração) nutrição*”:

Destacamos, nessa sequência discursiva, o inconsciente operando por meio de atos falhos materializados na linguagem do Sujeito K: o uso da palavra “*instabilidade*” financeira tomada no lugar de “*estabilidade*”, bem como a ocorrência da palavra rasurada “*administração*”, substituída pela palavra “*nutrição*” – o que significa este movimento entre instabilidade e estabilidade? E o movimento entre

<sup>28</sup> Meus planos para o futuro são passar na EsSa, para ter uma instabilidade financeira para poder ter minhas coisas, e depois, mais tarde, fazer uma faculdade de nutrição.

administração e nutrição, podemos considerar como de incerteza? Percebem-se aí o jogo da contradição e a divisão desse sujeito frente às “certezas” e à “completude” ilusórias, mas exigidas em nosso tempo.

Figura 22 – Escola 3 – Sujeito L, 19 anos, sexo feminino<sup>29</sup>



A Profissão é Algo muito importante pro Aluno, principalmente para os que já estão terminando o Ensino médio, porque geralmente já estão com algo em mente, e des de já lutam por isso. Para algumas pessoas é muito difícil a escolha, por que é Algo que escolheremos para o resto da vida. Conheço pessoas que escolhem medicina e depois de formado, fazem outro tipo de curso; por exemplo; isto porque ao invés do aluno, motivar-se ele mesmo, a respeito do seu futuro, ele é motivado muitas vezes, pelos familiares ou amigos a respeito de uma profissão que ele talvez não quer.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

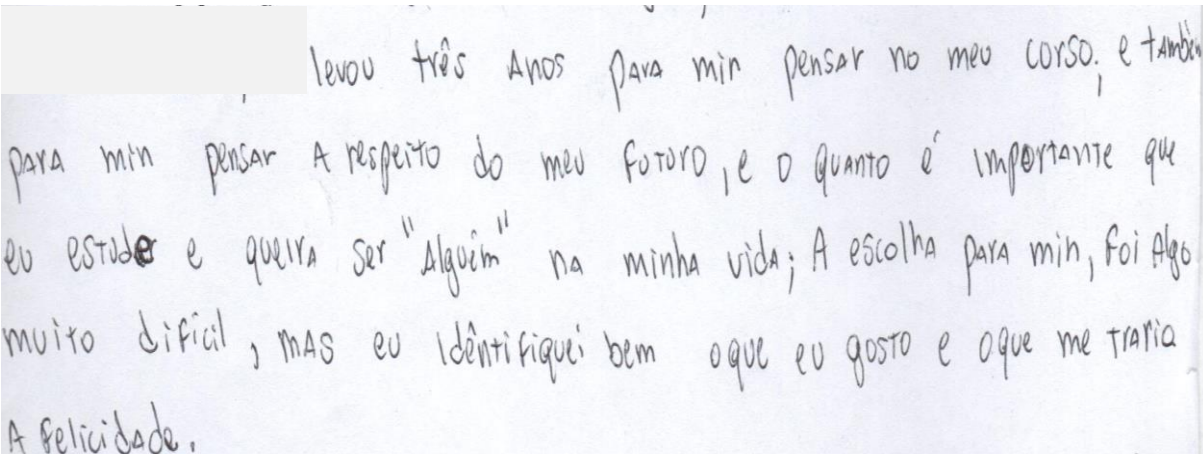
Em relação à figura 22, o Sujeito L aponta para a importância de uma profissão, principalmente para os alunos que estão finalizando o Ensino Médio. O Sujeito L refere que “*para algumas pessoas é muito difícil a escolha, por que [porque] é algo que escolheremos para o resto da vida*”. Também afirma que conhece pessoas que, após se formarem em Medicina, escolhem outro curso, e apresenta a hipótese de que isso ocorre quando alguém “*é motivado muitas vezes, pelos familiares ou amigos a respeito de uma profissão que ele talvez não quer*”.

<sup>29</sup> A profissão é algo muito importante para o aluno, principalmente para os que já estão terminando o Ensino Médio, porque geralmente já estão com algo em mente, e desde já lutam por isso. Para algumas pessoas é muito difícil a escolha, porque é algo que escolhemos para o resto da vida. Conheço pessoas que escolhem medicina e, depois de formadas, fazem outro tipo de curso, por exemplo; isto porque ao invés do aluno motivar-se ele mesmo a respeito do seu futuro, ele é motivado, muitas vezes, pelos familiares ou amigos a respeito de uma profissão que ele talvez não quer.

Chamamos a atenção para o uso das palavras “futuro”, “motivar-se” e “motivado”. Destacamos, nesse viés, a dimensão de importância que a escolha por uma profissão toma, “principalmente para os que já estão terminando o Ensino [Ensino] Médio”, e podemos questionar se é possível relacionar esse trecho com as regularidades apresentadas anteriormente relativas à pressão psicológica e à maioridade; e também para o funcionamento de uma Formação Discursiva Familiar, como também de uma Formação Discursiva Adolescente, ou seja, que lhes é própria, na escolha por uma profissão. O uso da palavra “aluno”, bem como o destaque do Sujeito L à importância da escolha profissional “principalmente para os que já estão terminando o ensino médio”, nos faz pensar na inscrição desse sujeito em uma Formação Discursiva Escolar, também relacionada à expectativa de uma escolha profissional. Entendemos, a partir das palavras destacadas, que a inscrição do Sujeito L se dá, prioritariamente, na FD Escolar.

Ressaltamos a relação estabelecida entre a escolha e o efeito de sentido de que esta deve ser “para o resto da vida” – constituindo mais uma regularidade que se repete em relação aos fragmentos anteriores, e o quanto esse “para o resto da vida” mobiliza os sujeitos em questão, sendo que, no caso do Sujeito L em específico, refere tornar, “para alguns”, “muito difícil a escolha”.

Figura 23 – Escola 3 – Sujeito L, 19 anos, sexo feminino<sup>30</sup>



levou três anos para mim pensar no meu curso, e também para mim pensar a respeito do meu futuro, e o quanto é importante que eu estude e queira ser “alguém” na minha vida; a escolha para mim, foi algo muito difícil, mas eu identifiquei bem o que eu gosto e o que me traria a felicidade.

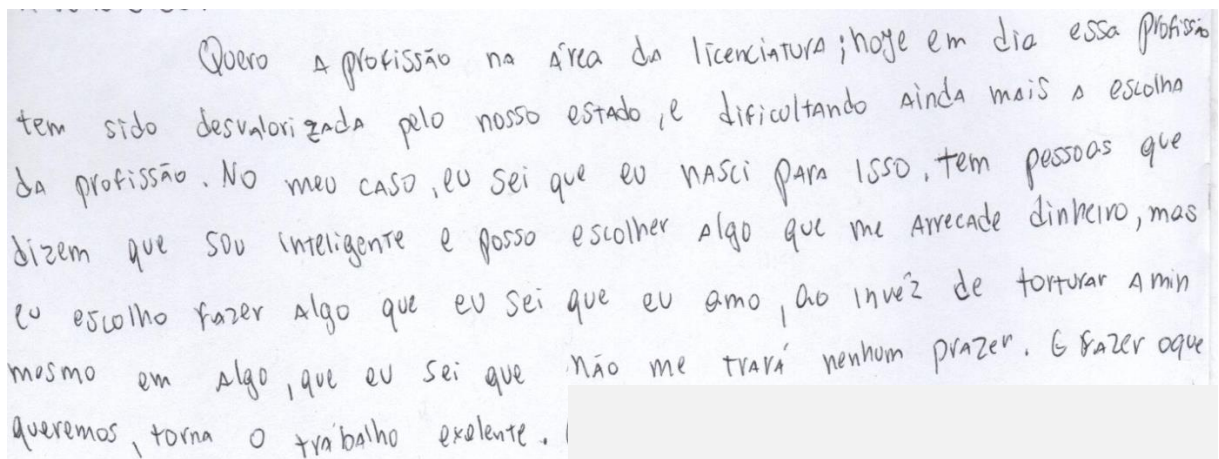
Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

<sup>30</sup> [...] levou três anos para mim pensar no meu curso; e também para mim pensar a respeito do meu futuro, e o quanto é importante que eu estude e queira ser “alguém” na minha vida; a escolha para mim foi algo muito difícil, mas eu identifiquei bem o que eu gosto e o que me traria a felicidade.

Ainda em relação ao Sujeito L, na figura 23, ele refere o quanto é importante que estude e “*queira ser ‘alguém’*”, também sinaliza o quanto a sua escolha profissional “*foi algo muito difícil*”, mas que identificou seus gostos e o que o “*traria a felicidade*”.

Chamamos a atenção, nesse fragmento, novamente para a ocorrência da palavra “*futuro*”, querer ser “*alguém*” na vida, “*gosto*” e “*felicidade*”. A ênfase dada a “*mas eu identifiquei bem o que eu gosto e o que me traria a felicidade*”, esse excesso, essa plena certeza, nos remete à ilusão de completude já referida, e o uso do artigo definido “*a*” felicidade, nos remete novamente à literalidade, à felicidade como algo concreto.

Figura 24 – Escola 3 – Sujeito L, 19 anos, sexo feminino<sup>31</sup>



Quero a profissão na área da licenciatura; hoje em dia essa profissão tem sido desvalorizada pelo nosso estado, e dificultando ainda mais a escolha da profissão. No meu caso, eu sei que eu nasci para isso, tem pessoas que dizem que sou inteligente e posso escolher algo que me arrecade dinheiro, mas eu escolho fazer algo que eu sei que eu amo, ao invés de torturar a mim mesmo em algo, que eu sei que não me trará nenhum prazer. E fazer o que queremos, torna o trabalho excelente.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 24, o Sujeito L aponta para a desvalorização de profissões ligadas à licenciatura como fator que dificulta o processo de escolha profissional; e apresenta por um lado as opções de fazer algo que “*arrecade dinheiro*”, até pelo reconhecimento das pessoas de que é alguém “*inteligente*” e que teria condições para tal escolha, e, por outro lado, fazer algo que ame, por saber que nasceu “*para isso*”, ao invés de “*torturar*” a si mesmo realizando uma escolha que não “*trará nenhum prazer*”.

<sup>31</sup> Quero a profissão na área da licenciatura; hoje em dia essa profissão tem sido desvalorizada pelo nosso Estado, e dificultando ainda mais a escolha da profissão. No meu caso, eu sei que eu nasci para isso, tem pessoas que dizem que sou inteligente e posso escolher algo que me arrecade dinheiro, mas eu escolho fazer algo que eu sei que eu amo, ao invés de torturar a mim mesmo em algo que eu sei que não me trará nenhum prazer. E fazer o que queremos torna o trabalho excelente.

Chamamos a atenção, na figura 24, para a ocorrência das palavras “*inteligente*”, “*amo*”, “*torturar*” e “*prazer*”, bem como para a constatação, novamente, da dicotomia entre fazer o que se gosta, ou o que “*dá dinheiro*”, em um caráter excludente dos dois enunciados. O uso do verbo “*torturar*” pode ser entendido como referente à ordem do sofrimento e da angústia vivenciada, indicando tensão, antagonismo e contradição para esse sujeito. Assim sendo, enquanto que pensar na escolha profissional tem para o Sujeito L o efeito de sentido de buscar o que “*ama*” e “*traz prazer*”, o uso do verbo “*torturar*” aponta o caminho contrário, uma direção de sentido que é outra. Também destacamos a influência de alguém que diz ter “*inteligência*” para escolher uma profissão “*que arrecade dinheiro*”.

Figura 25 – Escola 3 – Sujeito M, 19 anos, sexo masculino<sup>32</sup>

Eu escolhi para o meu futuro cursar Direito, desde criança sempre gostei, tinha as minhas dúvidas em relação a satisfação futura (se eu seria feliz fazendo tal profissão para o resto da vida), sempre tive dúvida entre direito e psicologia mas como cresci vendo primos e primas cursando direito, acabei me encantando e querendo fazer o mesmo. Meus planos para o futuro é me formar na UFSM, atuar na minha profissão, ter minha independência financeira, talvez não estar mais no Brasil e ser uma pessoa feliz e realizado.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Quanto à figura 25, o Sujeito M aponta que, desde criança, sempre gostou do curso de Direito, mas tinha dúvidas “*em relação a [à] satisfação futura*”, se seria “*feliz*” exercendo essa “*profissão para o resto da vida*”. Dividido entre Psicologia e Direito, por crescer “*vendo primos e primas cursando direito*”, acabou se “*encantando e querendo fazer o mesmo*”. Em seus planos para o futuro estão

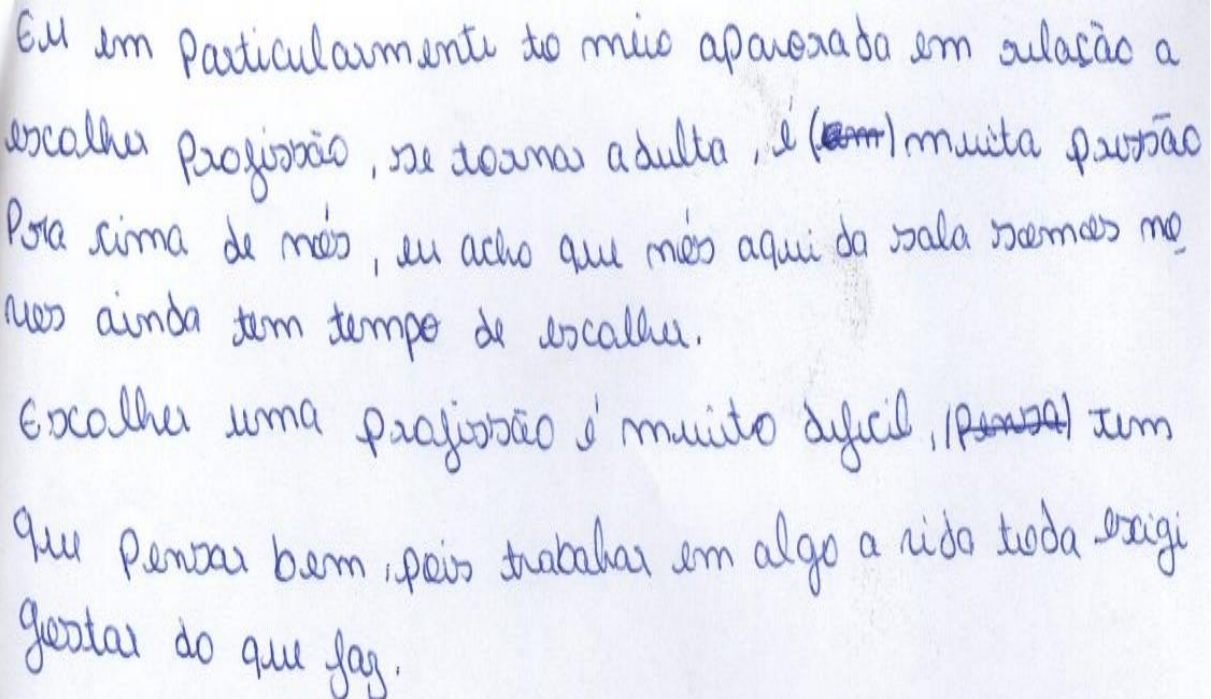
<sup>32</sup> Eu escolhi para o meu futuro cursar Direito, desde criança sempre gostei, tinha as minhas dúvidas em relação à satisfação futura (se eu seria feliz fazendo tal profissão para o resto da vida), sempre tive dúvida entre direito e psicologia, mas como cresci vendo primos e primas cursando direito, acabei me encantando e querendo fazer o mesmo. Meus planos para o futuro é me formar na UFSM, atuar na minha profissão, ter minha independência financeira, talvez não estar mais no Brasil e ser uma pessoa feliz e realizada.



presentes os desejos de concluir uma graduação, atuar na profissão escolhida, possuir independência financeira, talvez morar no exterior e “*ser uma pessoa feliz e realizada*“. Podemos inferir a presença de uma tensão e de um confronto, sobretudo frente ao uso das palavras “*desde sempre*”, “*sempre*”, bem como o efeito de sentido de certeza, com as rasuras e o forte traçado da caneta em determinados momentos do recorte.

Salientamos a presença de uma Formação Discursiva Familiar em funcionamento, bem como a ocorrência duas vezes da palavra “*feliz*”, uma vez das palavras “*satisfação*”, “*encantando*”, “*realizado*”, e “*independência financeira*”, e, novamente, a regularidade de sentido atribuído à escolha profissional como algo que deve ser “*para o resto da vida*” e, portanto, deve trazer felicidade, realização e “*satisfação*”. O enunciado “*ser uma pessoa feliz e realizada*” nos remete à identificação com uma Formação Discursiva Adolescente e à inscrição, prioritariamente, em uma Formação Discursiva Familiar.

Figura 26 – Escola 3 – Sujeito N, 18 anos, sexo feminino<sup>33</sup>



Eu em particularmente to meio apavorada em relação a  
 escolher profissão, se tornar adulta, é ~~(se)~~ muita pressão  
 pra cima de nós, eu acho que nós aqui da sala somos mo-  
 nos ainda tem tempo de escolher.  
 Escolher uma profissão é muito difícil, ~~(pensar)~~ tem  
 que pensar bem, pois trabalhar em algo a vida toda exige  
 gostar do que faz.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

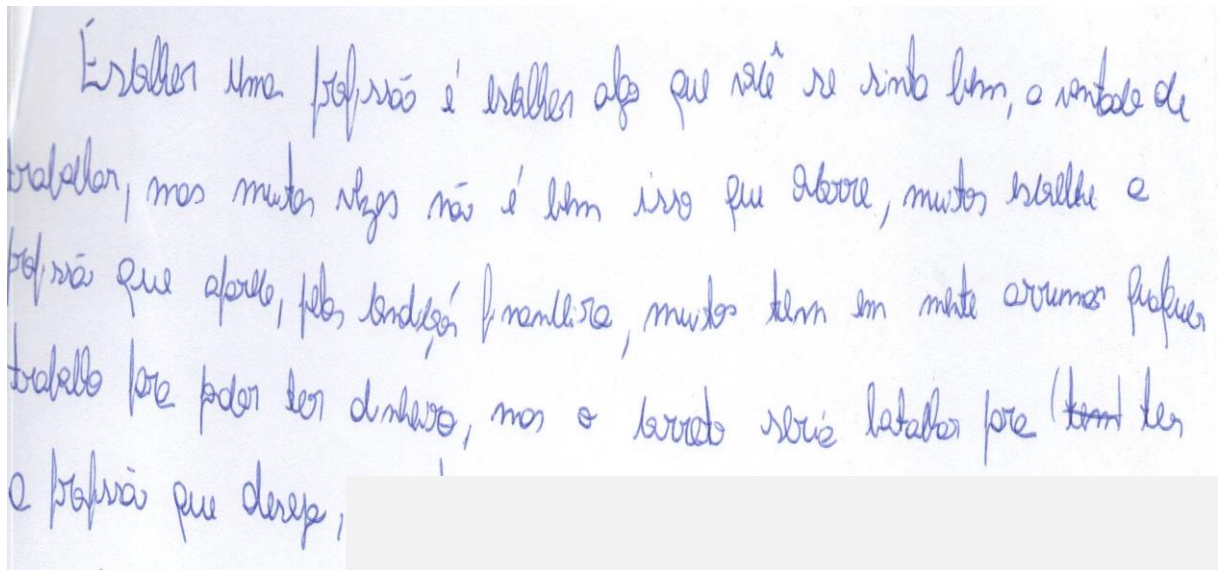
<sup>33</sup> *Eu particularmente estou meio apavorada em relação a escolher profissão, se tornar adulta é muita pressão pra cima de nós, eu acho que nós aqui da sala somos novos, ainda tem tempo de escolher. Escolher uma profissão é muito difícil, tem que pensar bem, pois trabalhar em algo a vida toda exige gostar do que faz.*

Em relação à figura 26, o Sujeito N refere estar “*meio apavorada*” no que tange à escolha profissional e ao “*se tornar adulta*”, mencionando ser “*muita pressão*”, além de ser “*muito difícil*”, sendo preciso “*pensar bem, pois trabalhar em algo a vida toda exige gostar do que faz*”. O Sujeito N acrescenta, ainda, achar que os colegas possuem tempo para realizar uma escolha, não concordando com a pressão sentida pelo meio externo – Escola? Família? Sociedade? Todos?

Percebemos, no discurso do Sujeito N, a tensão gerada por uma contraidentificação – identificamos a Formação Discursiva Escolar: pelo uso de “*nós aqui da sala somos novos [,] ainda há tempo de escolher*”. Há uma contraidentificação ao imperativo de uma escolha, ao imediatismo, o que nos faz pensar no espaço da resistência no discurso do Sujeito N.

Chamamos a atenção para o uso das palavras “*particularmente*”, “*meio apavorada*”, “*adulta*”, “*pressão*”, entendendo esta última como uma regularidade discursiva que vêm sendo destacada no decorrer das sequências analisadas, bem como o sentido de escolher algo que deve ser feito “*a vida toda*”, o que, nesse caso, aparece relacionado a “*gostar do que se faz*”, não aparecendo nenhuma ocorrência da palavra “*felicidade*”. Entendemos que o uso do advérbio “*particularmente*” pode estar significando uma resistência, bem como o advérbio “*meio*” em “*meio apavorada*”, demarcando a divisão desse sujeito que entende que “*trabalhar em algo a vida toda exige gostar do que faz*”, mas que acha que “*ainda tem tempo de escolher*”. Entendemos que esses dois últimos enunciados destacados remetem à inscrição prioritária em uma Formação Discursiva Adolescente.

Figura 27 – Escola 3 – Sujeito O, 17 anos, sexo masculino<sup>34</sup>



Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 27, o Sujeito O inicia falando sobre um ideal de escolha no qual a pessoa “se sinta bem, à vontade de trabalhar”, mas que, na realidade, muitas vezes, não é isso o que ocorre, pois se escolhe “a profissão que aparece”, apontando como determinante a presença ou não de condições financeiras, mas que o “correto”, “seria batalhar para ter a profissão que deseja”.

Podemos entender a presença de uma identificação à Formação Discursiva Adolescente, na medida em que, para o Sujeito O, a escolha profissional está relacionada a bem-estar, mas entende que nem sempre é possível, mencionando a necessidade de trabalhar e as condições financeiras que podem interferir na escolha. Mais uma vez, chamamos a atenção para o sujeito constitutivamente dividido, por meio do uso do léxico bélico – “batalhar”. O sentido de batalha, para o Sujeito O, também aparece quando “muitos tem [têm] em mente arrumar qualquer trabalho para poder ter dinheiro”, ou seja, muitos escolherem “a profissão que aparece” demonstra o quanto tal escolha é uma batalha para esse sujeito.

Em relação à sequência discursiva apresentada, destacamos a ocorrência da palavra “profissão” três vezes, “trabalhar”, “trabalho”, “condições financeiras” e “dinheiro” uma vez. Quanto a escolher “a profissão que aparece, pelas condições

<sup>34</sup> Escolher uma profissão é escolher algo que você se sinta bem, à vontade de trabalhar, mas muitas vezes não é bem isso que ocorre, muitos escolhem a profissão que aparece, pelas condições financeiras, muitos têm em mente arrumar qualquer trabalho para poder ter dinheiro, mas o correto seria batalhar para ter a profissão que deseja.

*financeiras*”; e “*arrumar qualquer trabalho para poder ter dinheiro*”, questionamos: é possível considerar a existência de uma possibilidade de escolha?

Figura 28 – Escola 3 – Sujeito O, 17 anos, sexo masculino<sup>35</sup>

Eu queria carreira militar porque eu sempre quis, mas também sempre tem aquela influência dos pais e dos avós, porque carreira militar é segura não tem problema de salário atrasado nem parcelado, mas quero por ser meu sonho.

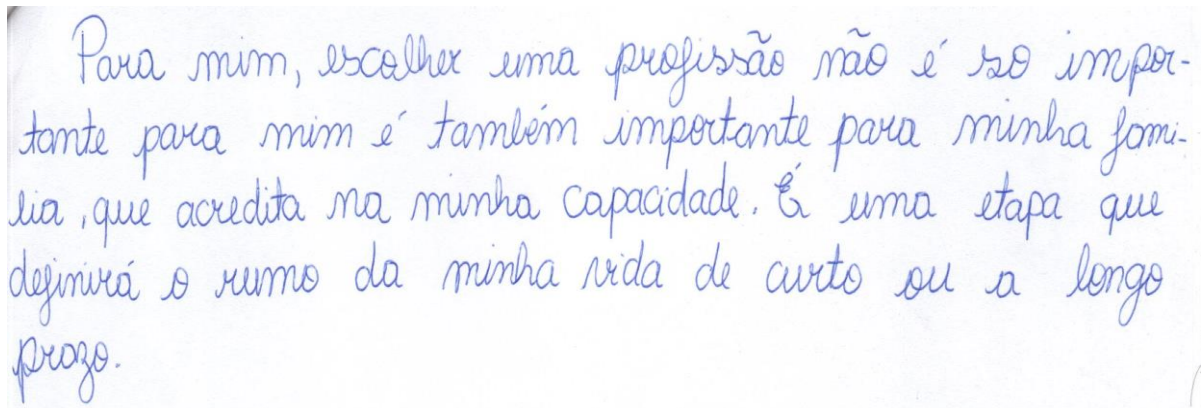
Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 28, complementa o Sujeito O que “*sempre quis*” seguir carreira militar, mas que “*também sempre tem aquela influência dos pais e dos avós*”, apontando a questão da segurança e estabilidade financeira, por não haver “*salário [salário] atrasado nem parcelado*”.

Chamamos a atenção para a ocorrência da palavra “*sempre*” duas vezes, denunciando o excesso, a saturação, a “*certeza*”, bem como a inscrição prioritária do sujeito na Formação Discursiva Familiar em funcionamento na escolha pela carreira militar e da estabilidade financeira decorrente de tal escolha.

<sup>35</sup> *Eu queria carreira militar porque eu sempre quis, mas também sempre tem aquela influência dos pais e dos avós, porque carreira militar é segura, não tem problema de salário atrasado nem parcelado, mas quero por ser meu sonho.*

Figura 29 – Escola 3 – Sujeito P, 17 anos, sexo feminino<sup>36</sup>



Para mim, escolher uma profissão não é só importante para mim e também importante para minha família, que acredita na minha capacidade. É uma etapa que definirá o rumo da minha vida de curto ou a longo prazo.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

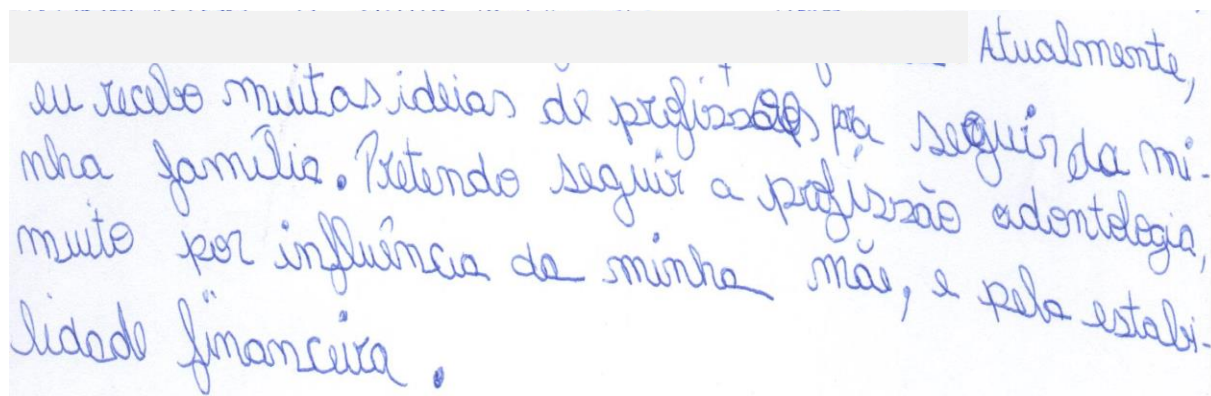
Na figura 29, o Sujeito P refere o quanto a escolha por uma profissão é importante para ele e para a família, que acredita em sua capacidade, estando identificado, prioritariamente, à Formação Discursiva Familiar.

Podemos observar, no fragmento, a identificação com uma Formação Discursiva Adolescente, materializada no discurso do Sujeito P ao indicar que “é uma etapa que definirá o rumo da [...] vida de curto ou a longo prazo”, e inferimos uma relação entre o uso do verbo “*definir*” com o efeito de sentido de “*para sempre/para a vida inteira*”.

#### 4.2.4 Escola 4

Em relação à Escola 4, da qual participaram da pesquisa os Sujeitos Q, R, S, T, U, V, W e X, apresentamos dez recortes, sendo: dois relativos a cada um dos Sujeitos Q e U; e um relativo a cada um dos Sujeitos R, S, T, V, W e X.

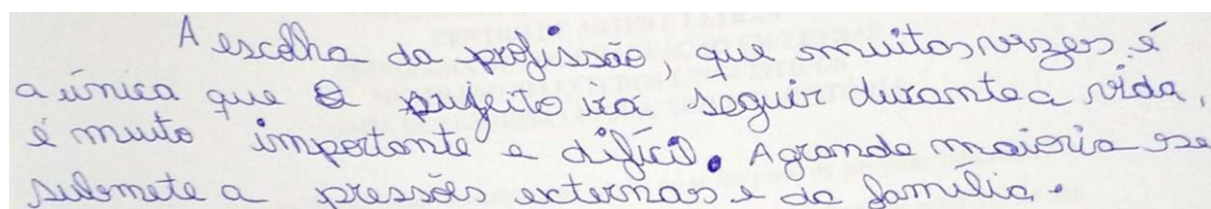
<sup>36</sup> Para mim, escolher uma profissão não é só importante para mim e também importante para minha família, que acredita na minha capacidade. É uma etapa que definirá o rumo da minha vida de curto ou a longo prazo.

Figura 30 – Escola 4 – Sujeito Q, 17 anos, sexo feminino<sup>37</sup>


Atualmente, eu recebo muitas ideias de profissões para seguir da minha família. Pretendo seguir a profissão odontologia, muito por influência da minha mãe, e pela estabilidade financeira.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Em relação à figura 30, percebemos novamente uma influência familiar, agora no discurso do Sujeito Q, que refere receber “*muitas ideias de profissões a seguir*” por parte da família e aponta a pretensão de escolher Odontologia, por influência de sua mãe, e pela “*estabilidade financeira*”. Podemos entender que há uma identificação à Formação Discursiva Familiar, prioritariamente, e chamamos a atenção para a rasura ao escrever “profissões”, possivelmente demarcando um sujeito dividido, frente às “*muitas ideias*” recebidas pela família.

Figura 31 – Escola 4 – Sujeito Q, 17 anos, sexo feminino<sup>38</sup>


A escolha da profissão, que muitas vezes é a única que o sujeito irá seguir durante a vida, é muito importante e difícil. A grande maioria se submete a pressões externas e da família.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

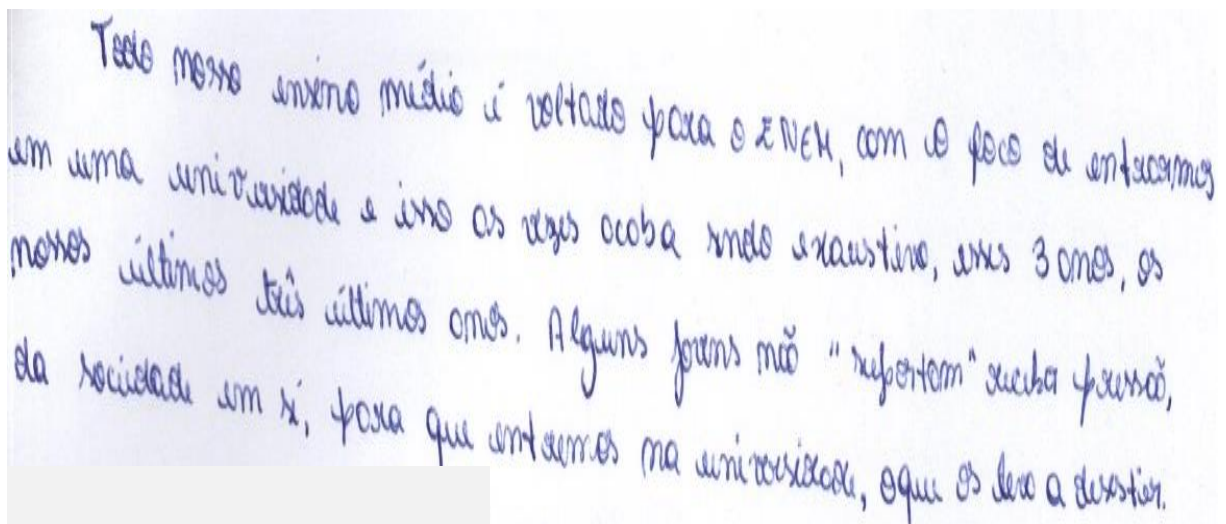
Complementando, percebemos novamente como a escolha profissional está atrelada a uma atividade para “*seguir durante a vida*”, sendo “*muito importante e difícil*”, e o quanto “*a grande maioria se submete a pressões externas e da família*”, conforme observamos na figura 31.

<sup>37</sup> Atualmente, eu recebo muitas ideias de profissões para seguir da minha família. Pretendo seguir a profissão odontologia, muito por influência da minha mãe, e pela estabilidade financeira.

<sup>38</sup> A escolha da profissão, que muitas vezes é a única que o sujeito irá seguir durante a vida, é muito importante e difícil. A grande maioria se submete a pressões externas e da família.

Destacamos no recorte as palavras “*pressão*” e “*submete*”; e, novamente, a presença de uma Formação Discursiva Familiar como regularidade que permeia o discurso dos sujeitos adolescentes de todas as escolas participantes, mas ao mesmo tempo, podemos perceber que há tensão, há um sujeito dividido que, frente à escolha a ser seguida “*durante a vida*” – o uso de “*muitas vezes*” sinaliza que é possível que não seja sempre a “*única*” escolha. Também podemos entender que há aí uma contraidentificação a uma Formação Discursiva Adolescente, na medida em que se trata de uma escolha importante e difícil, mas não única, e que a grande maioria se “*submete*” a pressões externas e da família. Entendemos que a FD Adolescente se constitui como dominante neste recorte.

Figura 32 – Escola 4 – Sujeito R, 18 anos, sexo feminino<sup>39</sup>



Todo nosso ensino médio é voltado para o ENEM, com o foco de entrarmos em uma universidade e isso às vezes acaba sendo exaustivo, esses 3 anos, os nossos últimos três últimos anos. Alguns jovens não “suportam” receber pressão, da sociedade em si, para que entrem na universidade, o que os leva a desistir.

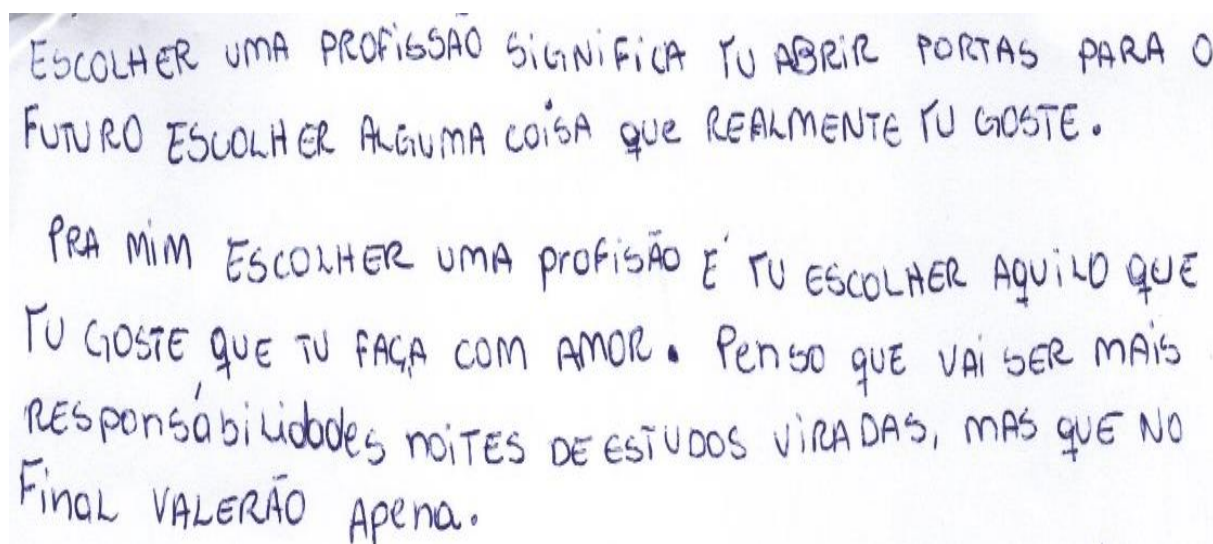
Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Quanto à figura 32, o Sujeito R destaca o foco do Ensino Médio ser voltado para o ENEM e para a entrada em uma universidade, afirma o quanto esses “*nossos últimos três últimos anos*” são “*exaustivos*”, sendo que “*alguns*” “*não ‘suportam’ receber pressão, da sociedade em si*”, “*o que os leva a desistir*”. Percebemos, pelo uso das referidas palavras, a inscrição prioritária em uma Formação Discursiva Escolar.

<sup>39</sup> *Todo nosso ensino médio é voltado para o ENEM, com o foco de entrarmos em uma universidade, e isso às vezes acaba sendo exaustivo, esses 3 anos, os nossos últimos três últimos anos. Alguns jovens não “suportam” receber pressão da sociedade em si para que entrem na universidade, o que os leva a desistir.*

Salientamos que a dupla ocorrência da palavra “últimos” sugere compreender essa repetição como enfática aos três anos de Ensino Médio; destacamos as palavras “foco”; “exaustivo”; “suportam”; “pressão”; bem como “desistir”. Nos questionamos: desistência em relação a quê? Novamente, percebemos a tensão gerada frente à contraidentificação a uma Formação Discursiva que o Sujeito R refere como social, mas que podemos inferir uma porosidade que permite se relacionar às Formações Discursivas Escolar e Familiar. Também frisamos a marca do que o Sujeito R refere como sendo “esses 3 anos, os nossos últimos três últimos anos”: repetição, e escrita por extenso, o que remete ao efeito de sentido colocado como “exaustivo”, bem como um tempo pesado, como se fosse interminável.

Figura 33 – Escola 4 – Sujeito S, 18 anos, sexo feminino<sup>40</sup>



ESCOLHER UMA PROFISSÃO SIGNIFICA TU ABRIR PORTAS PARA O FUTURO ESCOLHER ALGUMA COISA QUE REALMENTE TU GOSTE.  
 PRA MIM ESCOLHER UMA PROFISSÃO É TU ESCOLHER AQUILO QUE TU GOSTE QUE TU FAÇA COM AMOR. PENSO QUE VAI SER MAIS RESPONSABILIDADES NOITES DE ESTUDOS VIRADAS, MAS QUE NO FINAL VALERÃO APENA.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

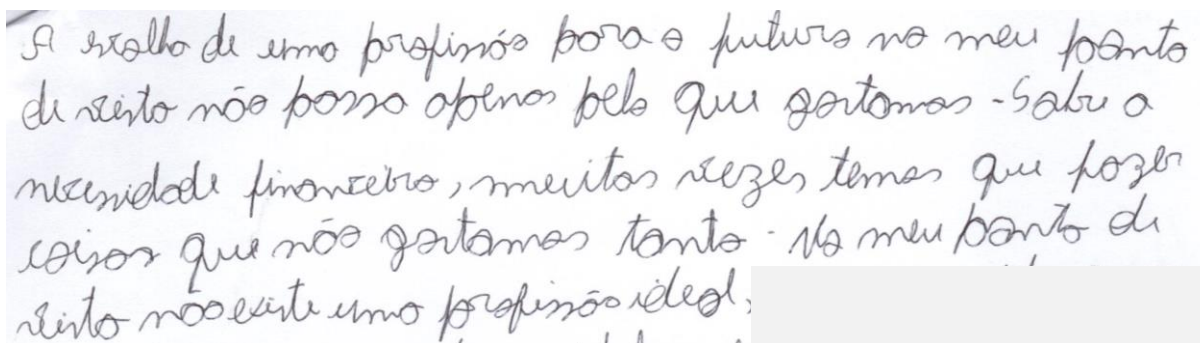
Na figura 33, o Sujeito S aponta que a escolha profissional tem o significado de “escolher aquilo que tu goste que tu faça com amor”; destacando o aumento de “responsabilidades”, bem como “noites de estudo viradas”, “mas que no final valerão a pena”. Podemos relacionar esse enunciado à identificação e à inscrição prioritária em uma Formação Discursiva Adolescente.

<sup>40</sup> Escolher uma profissão significa tu abrires portas para o futuro, escolher alguma coisa que realmente tu goste. Pra mim, escolher uma profissão é tu escolheres aquilo que tu goste, que tu faça com amor. Penso que vão ser mais responsabilidades, noites de estudo viradas, mas que no final valerão a pena.



Destacamos a ocorrência das palavras “*realmente*”; “*goste*” – duas vezes; amor; e o sentido de que valerá a pena o esforço dispendido e o aumento de responsabilidades, o que podemos considerar como uma regularidade, na medida em que já tivemos outras ocorrências com essa mesma ideia, ainda que com outras palavras. Também acontece quatro vezes a repetição do verbo “*escolher*” no discurso do Sujeito S, o que nos faz pensar no quanto essa “*escolha*” ecoa frente ao sujeito, volta, se repete.

Figura 34 – Escola 4 – Sujeito T, 18 anos, sexo masculino<sup>41</sup>



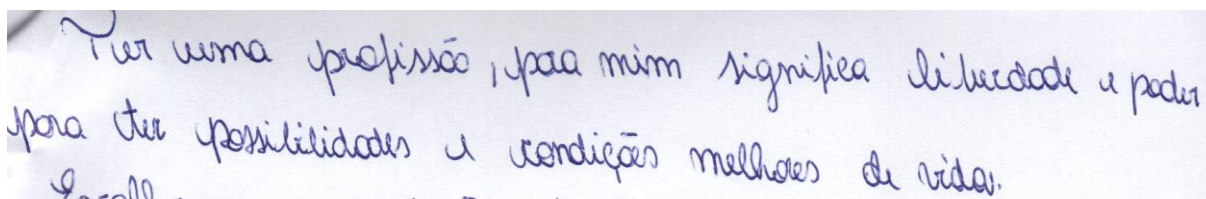
A escolha de uma profissão para o futuro no meu ponto de vista não passa apenas pelo que gostamos - Sabu a necessidade financeira, muitas vezes temos que fazer coisas que não gostamos tanto - No meu ponto de vista não existe uma profissão ideal.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

O Sujeito T destaca, na figura 34, que, em seu ponto de vista, não existe “*profissão ideal*” e que a escolha profissional “*não passa apenas pelo que gostamos*”, apontando, nesse sentido, quando a “*necessidade financeira*” intervém, e então, “*muitas vezes temos que fazer coisas que não gostamos tanto*”.

Destacamos a repetição duas vezes da expressão “*ponto de vista*” e da palavra “*gostamos*”; a ocorrência das palavras “*necessidade*”, “*temos*”, “*tanto*” e “*ideal*”; assim como a presença da regularidade discursiva relacionada a um “*fazer o que é possível*”, conforme a “*necessidade financeira*”. O Sujeito T refere não acreditar na existência de uma “*profissão ideal*”. Inferimos estar aí presente a modalidade de tomada de posição de contraidentificação frente à inscrição prioritária em uma Formação Discursiva Adolescente, na qual há um ideário em torno da escolha profissional.

<sup>41</sup> A escolha de uma profissão para o futuro, no meu ponto de vista, não passa apenas pelo que gostamos. Sobre a necessidade financeira, muitas vezes temos que fazer coisas que não gostamos tanto. No meu ponto de vista, não existe uma profissão ideal.

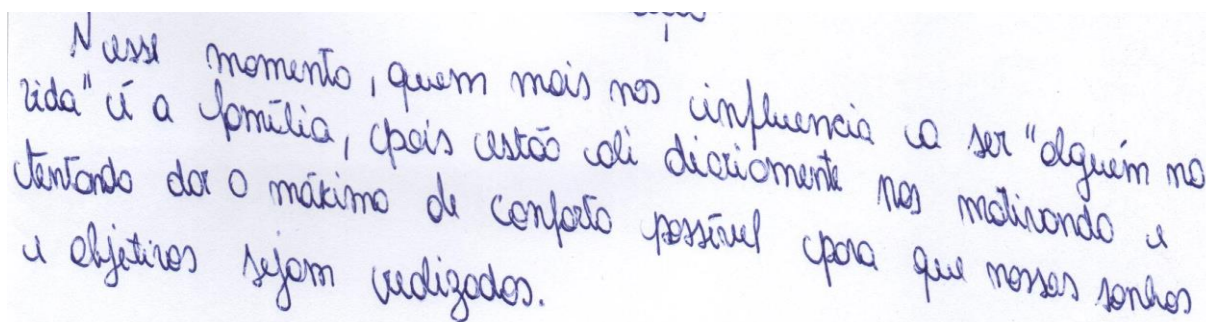
Figura 35 – Escola 4 – Sujeito U, 17 anos, sexo feminino<sup>42</sup>


Ter uma profissão, para mim significa liberdade e poder para ter possibilidades e condições melhores de vida.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 35, o Sujeito U refere que ter uma profissão que remete aos sentidos de “liberdade e poder”, de modo a ter “possibilidades e condições melhores de vida”.

Essa sequência discursiva não apresenta repetições de palavras, nem regularidades em relação às sequências apresentadas anteriormente. Entretanto, é interessante destacar os efeitos de sentido atribuídos pelo Sujeito U à escolha profissional: “liberdade”, “poder”, “possibilidades” e “condições melhores de vida”. Podemos considerar a inscrição prioritária e identificação do Sujeito U com uma Formação Discursiva Econômica, na qual está presente uma ilusão de liberdade desse sujeito, ilusão de completude, estando tal FD vinculada a “ter”, à posse.

Figura 36 – Escola 4 – Sujeito U, 17 anos, sexo feminino<sup>43</sup>


Nesse momento, quem mais nos influencia a ser “alguém na vida” é a família, pois estão ali diariamente tentando dar o máximo de conforto possível para que nossos sonhos e objetivos sejam realizados.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Ainda em relação ao Sujeito U, na figura 36, ele complementa sua escrita de si referindo à grande influência familiar percebida. Destacamos, nesse fragmento, a presença de saberes próprios à Formação Discursiva Familiar como FD dominante,

<sup>42</sup> Ter uma profissão, para mim, significa liberdade e poder para ter possibilidades e condições melhores de vida.

<sup>43</sup> Nesse momento, quem mais nos influencia a ser “alguém na vida” é a família, pois estão ali diariamente nos motivando e tentando dar o máximo de conforto possível para que nossos sonhos e objetivos sejam realizados.

influenciando “a ser alguém na vida”, “motivando e tentando dar o máximo de conforto possível para que nossos sonhos e objetivos sejam realizados”, bem como, mais uma vez, a presença da regularidade “ser alguém na vida”. Que sentidos constituem esse “ser alguém na vida” que referem esses sujeitos adolescentes, independentemente da escola em que estejam?

Nos parece, na medida em que fomos percebendo o aparecimento dessa regularidade, que ser “alguém na vida” está relacionado a “atingir” essa felicidade tão referida como um imperativo a ser alcançado, e não como um imaginário. O uso de aspas no que se refere a “alguém” nos remete a um imaginário, à voz do outro, mas a “felicidade” indica ser algo atingível em uma suposta concretude, a felicidade parece ser literalizada.

Figura 37 – Escola 4 – Sujeito V, 18 anos, sexo masculino<sup>44</sup>

Trabalhar com aquilo que não gosta pode levar a frustrações  
 e acabar tornando involuntário apenas seu desejo de sobreviver,  
 que é diferente de fazer aquilo com amor, por isso, são  
 difíceis escolhas

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 37, o Sujeito V afirma que “são difíceis escolhas”, apontando possíveis consequências de se “trabalhar com aquilo que não gosta” - “o que é diferente de fazer aquilo com amor”, mencionando “frustração” e “apenas um desejo de sobreviver”.

Observamos nesse fragmento a presença da regularidade discursiva relacionada a trabalhar com o que se gosta e o que se ama; e destacamos os sentidos atribuídos quando não se trabalha com o que se gosta, tendo em vista que também se constitui como regularidade discursiva o sentido de “frustração”, e como

<sup>44</sup> *Trabalhar com aquilo que não gosta pode levar à frustrações e acabar tornando involuntário apenas seu desejo de sobreviver, o que é diferente de fazer aquilo com amor, portanto, são difíceis escolhas.*

irregularidade o sentido de um “involuntário” “desejo de sobreviver”. A partir dessa sequência discursiva, entendemos que o Sujeito V está identificado prioritariamente com uma Formação Discursiva Adolescente, na medida em que não se trabalhar com o que se ama/gosta pode levar à frustração. Também chamamos atenção para o uso, duas vezes, do pronome demonstrativo “aquilo” para se referir à profissão, nos remetendo a uma tensão, a uma divisão desse sujeito quanto ao possível nomear de uma profissão.

Figura 38 – Escola 4 – Sujeito W, 18 anos, sexo masculino<sup>45</sup>

Para mim ter uma profissão é se esforçar para o serviço que almeja, estudar ser o melhor ou tentar para que confiem em ti, o bom é trabalhar por amor e não apenas por causa do salário, com o tempo isto vai cansando, só se você trabalha com algo que tenha prazer, não se torna um fardo então nada melhor que unir o útil ao agradável.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Em relação à figura 38, percebemos novamente o sentido atribuído a “trabalhar por amor e não apenas por causa do salário”, “trabalhar com algo que tenha prazer”, “unindo o útil ao agradável”.

Destacamos no fragmento a ocorrência das expressões “trabalhar por amor e não apenas por causa do salário”; “trabalhar com algo que tenha prazer” e “unir o útil ao agradável”. Chamamos a atenção para essas sequências como regularidades discursivas e, ao mesmo tempo, para o fato de que não há ocorrência da conjunção adversativa “ou”. Aparece a conjunção aditiva “e” em “trabalhar por amor e não apenas por causa do salário”, assim como a palavra “unir” em “unir o útil ao

<sup>45</sup> Para mim, ter uma profissão é se esforçar para o serviço que almeja, estudar, ser o melhor ou tentar, para que confiem em ti, o bom é trabalhar por amor e não apenas por causa do salário, com o tempo isto vai cansando, já se você trabalhar com algo que tenha prazer, não se torna um fardo. Então, nada melhor que unir o útil ao agradável.

*agradável*”, o que nos permite pensar que, para o Sujeito W, os sentidos de “fazer o que gosta” e “o que dá dinheiro” são passíveis de coexistir.

Figura 39 – Escola 4 – Sujeito X, 17 anos, sexo feminino<sup>46</sup>

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 39, o Sujeito X aponta a pergunta “*O que quer ser quando crescer?*” como uma interpelação realizada ao longo da vida, mas que no Ensino Médio se encontra ainda mais presente, “*escolhendo uma profissão ou não*”.

Destacamos a frase “*O que quer ser quando crescer?*” e a possibilidade de considerá-la como regularidade discursiva – em outras palavras, mas de sentido equivalente à frase “*Já pensou o que vai fazer ano que vem?*” – destacada na figura 14. O presente recorte nos remete à inscrição prioritária em uma Formação Discursiva Escolar, sendo que o uso de aspas materializa sujeito dando voz a esse “outro” que o interpela – que, na sequência discursiva em questão, vem do discurso da escola. Também destacamos, na penúltima linha, uma tentativa de reelaboração quando o foco passa de “*uma profissão é muito importante*”, para “*ou melhor, a escolha de uma profissão para se seguir é muito importante*”, movimentando sentidos de como a Formação Discursiva Escolar passa a ser mais importante do que a Formação Discursiva Econômica, ligada à profissão em si e não à escolha.

É a escola que propicia um espaço de reflexão junto à família, de modo que essa escolha se realize da melhor forma, como podemos perceber por meio da

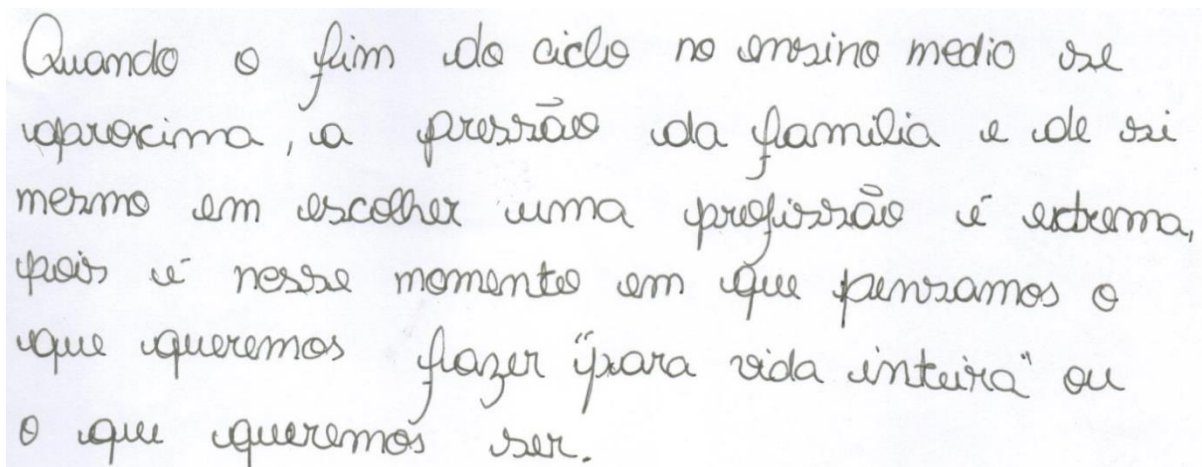
<sup>46</sup> *Nessa reta final do Ensino Médio, a pergunta que repercutiu durante toda a nossa vida, “O que quer ser quando crescer?”, está ainda mais presente conosco, pois é agora que veremos o resultado de anos na escola, escolhendo uma profissão ou não. Mas o que eu penso é que uma profissão é muito importante, ou melhor, a escolha de uma profissão para se seguir é muito importante.*

reelaboração feita pelo Sujeito X. Nesse sentido, também destacamos quando o Sujeito X refere que “é agora que veremos o resultado de anos na escola, escolhendo uma profissão ou não”, ou seja, também há espaço para não escolher uma profissão ao concluir o Ensino Médio. Destacamos também o quanto esse espaço está relacionado ao ingresso ou não ao Ensino Superior, ao Técnico, ao mercado de trabalho, em detrimento do que constitui esse sujeito e o espaço para a construção de uma posição de autoria.

#### 4.2.5 Escola 5

Em relação à Escola 5, da qual participaram os Sujeitos Y, Z, A', B', C' e D', apresentamos nove recortes das atividades dissertativas de escrita de si de seis sujeitos, sendo: dois relativos a cada um dos Sujeitos Y, Z e B'; e um relativo a cada um dos Sujeitos A', C' e D'.

Figura 40 – Escola 5 – Sujeito Y, 18 anos, sexo feminino<sup>47</sup>



Quando o fim do ciclo no ensino médio se aproxima, a pressão da família e de si mesmo em escolher uma profissão é extrema, pois é nesse momento em que pensamos o que queremos fazer "para vida inteira" ou o que queremos ser.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

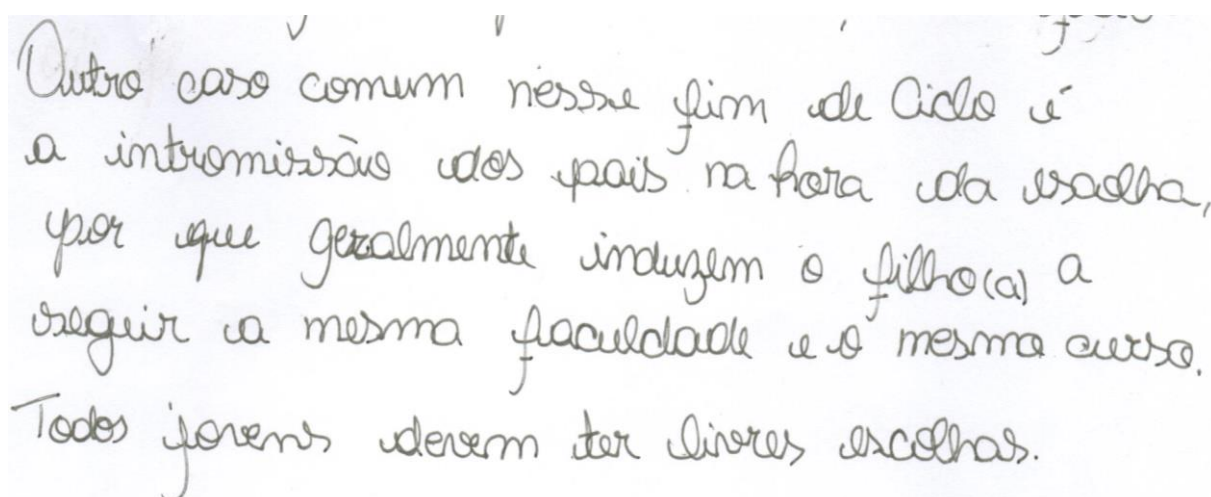
Na figura 40, o Sujeito Y refere, em decorrência do “fim do ciclo no Ensino Médio”, a “pressão da família e de si mesmo”, caracterizando essa pressão como “extrema”, tendo em vista que é nesse momento em que se pensa no que “fazer ‘para [a] vida inteira’ ou o que queremos ser”.

<sup>47</sup> Quando o fim do ciclo no ensino médio se aproxima, a pressão da família e de si mesmo em escolher uma profissão é extrema, pois é nesse momento em que pensamos o que queremos fazer “para a vida inteira” ou o que queremos ser.

Chamamos a atenção para Formação Discursiva Familiar, presente no discurso do Sujeito Y, ao fazer menção à “*pressão extrema*” exercida pela “*pressão da família e de si mesmo*”, bem como podemos observar uma dicotomia entre pensar no que se quer “*fazer ‘para [a] vida inteira*” “*ou*” o que se quer “*ser*”. Até então, havíamos indicado a presença da regularidade discursiva envolvendo “*fazer o que gosta*” “*ou*” “*fazer o que dá dinheiro*”.

Neste recorte, entretanto, a conjunção alternativa “*ou*” aparece relativa a “*fazer ‘para [a] vida inteira*” “*ou*” “*o que queremos ser*”. Que sentidos estão em jogo nessa oposição entre “*fazer*” e “*ser*”? Novamente, percebemos aqui o uso de aspas em “*para a vida inteira*”, marcando a entrada do discurso do outro, que nos parece ressoar a partir da inscrição prioritária em uma Formação Discursiva Familiar.

Figura 41 – Escola 5 – Sujeito Y, 18 anos, sexo feminino<sup>48</sup>



Outro caso comum nesse fim de ciclo é a intromissão dos pais na hora da escolha, por que geralmente induzem o filho(a) a seguir a mesma faculdade e o mesmo curso. Todos jovens devem ter livres escolhas.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

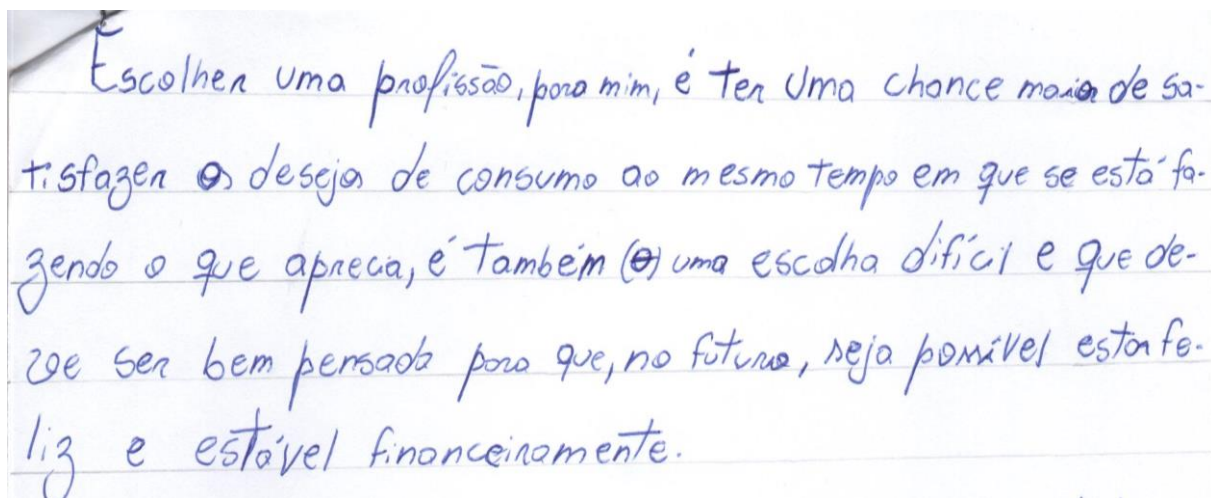
Na figura 41, o Sujeito Y ainda refere a influência familiar nos processos de escolha profissional, atribuindo os sentidos de “*intromissão*” e indução em relação a “*seguir a mesma faculdade e o mesmo curso*”, bem como o seu posicionamento contrário a tal influência, referindo que “*todos [os] jovens devem ter livres escolhas*”.

Nesse recorte, há a presença de uma Formação Discursiva Familiar em funcionamento, com a qual o Sujeito Y se contraidentifica. Destacamos a ocorrência das palavras “*intromissão*”, “*induzem*”, “*mesma*”, “*mesmo*” e “*todos*”. Destacamos em

<sup>48</sup> Outro caso comum nesse fim de ciclo é a intromissão dos pais na hora da escolha, porque geralmente induzem o(a) filho(a) a seguir a mesma faculdade e o mesmo curso. Todos os jovens devem ter livres escolhas.

especial o uso da palavra “*intromissão*”, que a nosso ver está para além da contradição, demarcando um antagonismo, o que é respondido pelo Sujeito Y com “*todos [os] jovens deve ter livres escolhas*”, que nos remete a uma identificação e inscrição prioritária em uma Formação Discursiva Adolescente.

Figura 42 – Escola 5 – Sujeito Z, 17 anos, sexo masculino<sup>49</sup>



Escolher uma profissão, para mim, é ter uma chance maior de satisfazer os desejos de consumo ao mesmo tempo em que se está fazendo o que aprecia, é também uma escolha difícil e que deve ser bem pensada para que, no futuro, seja possível estar feliz e estável financeiramente.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Em relação à figura 42, o Sujeito Z menciona o sentido de escolha profissional atrelado à “*chance maior de satisfazer os desejos de consumo ao mesmo tempo em que se está fazendo o que aprecia*”, bem como uma busca por “*estar feliz*” e também “*estável financeiramente*”.

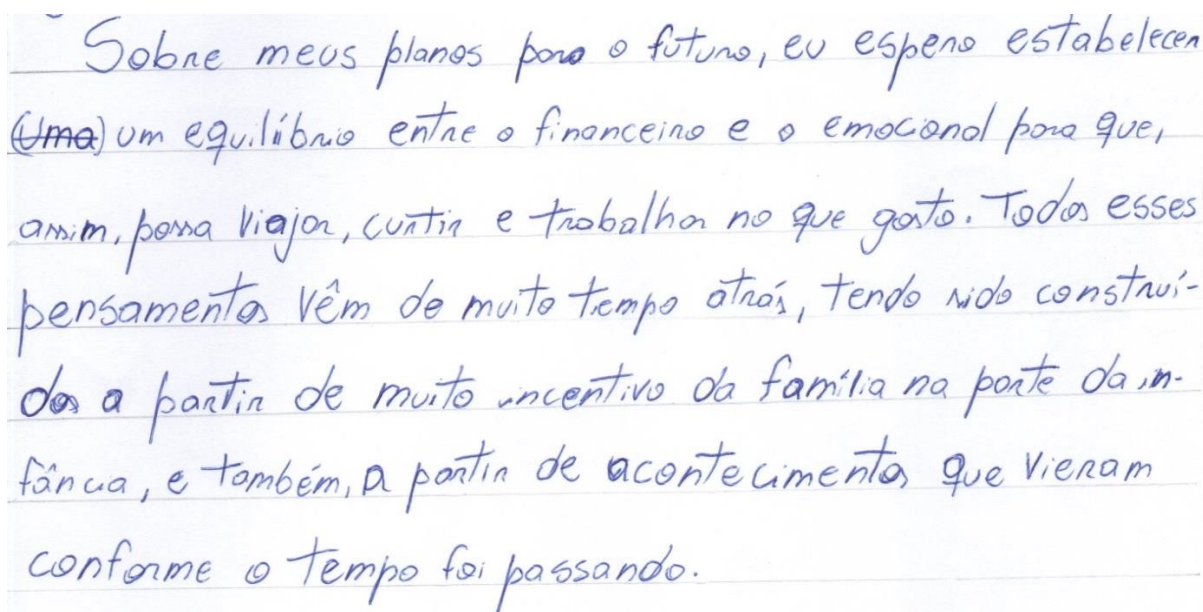
Chamamos a atenção ao uso das palavras “*satisfazer*”, “*desejos*” e “*consumo*”, por remeterem a uma identificação prioritária com a forma-sujeito capitalista e seus sentidos serem relacionados ao consumo – dizendo respeito à inscrição em uma Formação Discursiva Econômica. Também destacamos o uso da palavra “*aprecia*”, podendo ser considerada como regularidade discursiva com os sentidos das palavras “*gosta*” e “*ama*”, presentes em sequências discursivas anteriores, bem como uma relação com o futuro de que “*seja possível estar feliz e estável financeiramente*”. Nesse sentido, também entendemos que há um entrelaçamento com a Formação Discursiva Adolescente, quando refere uma busca

<sup>49</sup> Escolher uma profissão, para mim, é ter uma chance maior de satisfazer os desejos de consumo ao mesmo tempo em que se está fazendo o que aprecia, é também uma escolha difícil e que deve ser bem pensada para que, no futuro, seja possível estar feliz e estável financeiramente.



por fazer o que “aprecia” e por “estar feliz”, e uma tensão percebida quando menciona “*uma escolha difícil e que deve ser bem pensada*”.

Figura 43 – Escola 5 – Sujeito Z, 17 anos, sexo masculino<sup>50</sup>



Sobre meus planos para o futuro, eu espero estabelecer (uma) um equilíbrio entre o financeiro e o emocional para que, assim, possa viajar, curtir e trabalhar no que gosto. Todos esses pensamentos vêm de muito tempo atrás, tendo sido construídos a partir de muito incentivo da família na parte da infância, e também, a partir de acontecimentos que vieram conforme o tempo foi passando.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 43, o Sujeito Z aponta a ideia de estabelecer “*um equilíbrio entre o financeiro e o emocional*”, indica a expectativa de poder “*viajar, curtir e trabalhar no que gosto*”, e menciona que para pensar da forma como pensa hoje, considera “*acontecimentos que vieram conforme o tempo foi passando*” e “*muito incentivo da família*”. Ainda nessa figura, destacamos a inscrição do Sujeito Z em uma Formação Discursiva Familiar, quando refere os incentivos recebidos.

Salientamos também a regularidade discursiva de se trabalhar no que se gosta, bem como a presença de influências familiares em relação à questão da escolha profissional e de planos para o futuro.

<sup>50</sup> Sobre meus planos para o futuro, eu espero estabelecer um equilíbrio entre o financeiro e o emocional para que, assim, possa viajar, curtir e trabalhar no que gosto. Todos esses pensamentos vêm de muito tempo atrás, tendo sido construídos a partir de muito incentivo da família na parte da infância, e também, a partir de acontecimentos que vieram conforme o tempo foi passando.

Figura 44 – Escola 5 – Sujeito A', 18 anos, sexo masculino<sup>51</sup>

Escolher uma profissão não é apenas pensar no salário que vai receber e sim em fazer o que gosta. Ter uma (~~profissão~~) profissão e trabalhar naquilo que gosta e é de vocação.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Para o Sujeito A', na figura 44, a escolha por uma profissão também se encontra atrelada a “fazer o que gosta” “e é de vocação”, “não é apenas pensar no salário que vai receber”.

Chamamos a atenção, no recorte apresentado, da regularidade discursiva de “fazer” e “trabalhar” “naquilo que gosta”, e “não apenas pensar no salário que vai receber”. Destacamos a ausência da conjunção alternativa “ou”, o que nos possibilita compreender que, para o Sujeito A', é possível “fazer o que gosta” “e” “pensar no salário que vai receber”. Sua inscrição se dá, prioritariamente, na Formação Discursiva Adolescente.

Também destacamos a rasura presente na apresentação da palavra profissão: ela é escrita sem nenhum erro ortográfico, é traçado um risco, e é escrita novamente. Não se percebem erros, mas sim (aparentemente) o deslize da caneta. Nesse sentido, recuperamos o trabalho de Fenoglio (2013, p. 58), ao teorizar sobre manuscritos, rascunhos e rasuras, refere que o “rascunho” conserva hesitações e não-hesitações, confusões, insistências... Segundo a autora, o gesto psíquico da escritura é arquivado pelo manuscrito, e dessa maneira “os rascunhos não são mais impurezas a esconder, mas eles são arquivagem rica à estratificação arqueológica do pensamento reflexivo, em ato. Não é preciso esconder as rasuras, é preciso conservá-las e analisá-las” (FENOGLIO, 2013, p. 58).

Também ressaltamos, mas como irregularidade discursiva, o uso da palavra “vocação”, cuja atribuição de sentido ainda não havia ocorrido nos recortes apresentados anteriormente.

<sup>51</sup> Escolher uma profissão não é apenas pensar no salário que vai receber, e sim em fazer o que gosta. Ter uma profissão e trabalhar naquilo que gosta e é de vocação.

Figura 45 – Escola 5 – Sujeito B', 17 anos, sexo masculino<sup>52</sup>

Acredito que, dado o momento decisivo, fazer essa escolha ~~mas~~ quando se é jovem e estúpido seja muita pressão. Eu, particularmente, não tenho uma única e isolada profissão que queira exercer para o resto da vida.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Em relação à figura 45, o Sujeito B' atribui “*muita pressão*” à escolha por uma profissão, “*quando se é jovem e estúpido*”, referindo não possuir uma “*única e isolada profissão que queira exercer para o resto da vida*”.

Chamamos a atenção para os adjetivos utilizados “*jovem e estúpido*”. Ressaltamos as regularidades discursivas no que tange à sensação presente, no Sujeito B', de “*muita pressão*”, relacionada sobretudo ao sentido de exercer a profissão escolhida “*para o resto da vida*”, e nesse sentido, entendemos que há uma inscrição prioritária na Formação Discursiva Adolescente, e na modalidade de contra-identificação. No que tange ao uso dos adjetivos “*jovem e estúpido*”, relacionamos ao contexto de crise e questionamentos desenvolvido por Knobel (2003), assim como na figura 46, a seguir, quando o Sujeito B' questiona a família e suas crenças religiosas.

<sup>52</sup> Acredito que, dado o momento decisivo, fazer essa escolha quando se é jovem e estúpido seja muita pressão. Eu, particularmente, não tenho uma única e isolada profissão que queira exercer para o resto da vida.

Figura 46 – Escola 5 – Sujeito B', 17 anos, sexo masculino<sup>53</sup>

Creio que as maiores influências para esse meu modo de pensar tenham sido os estudiosos e pesquisadores das áreas de meu interesse, a indignação com a conformidade da minha família religiosa em aceitar dogmas sem comprovações científicas ou sequer lógicas, e um grande fascínio e curiosidade em como a universidade e as pessoas funcionam.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

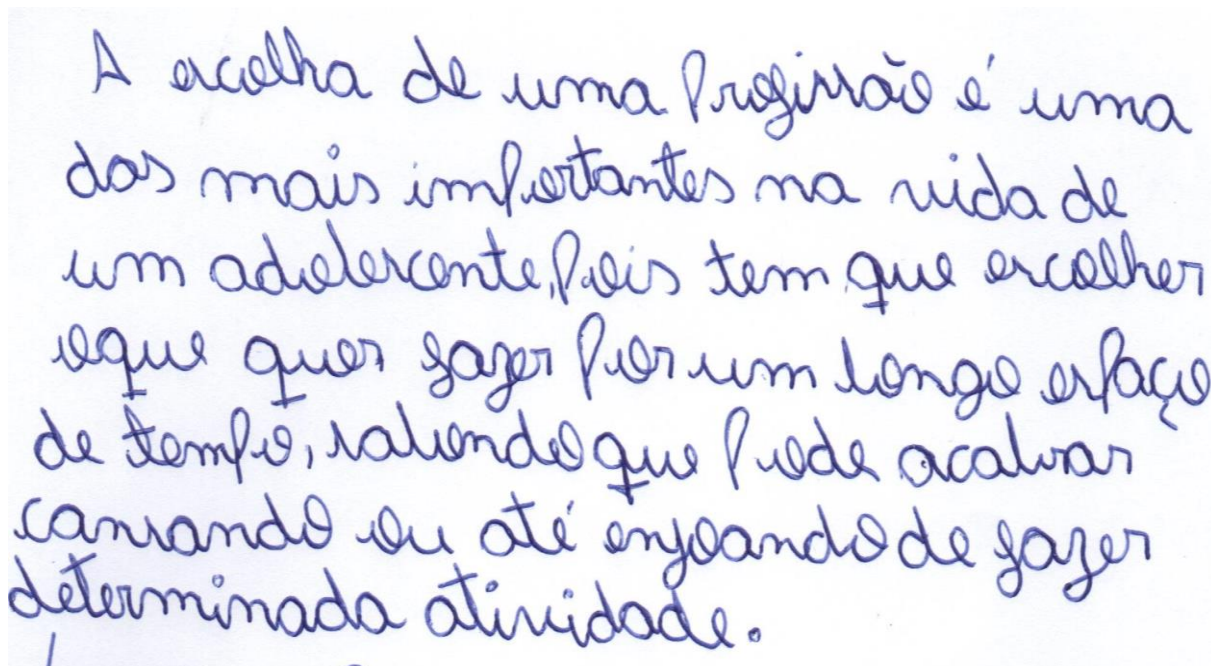
Na figura 46, o Sujeito B' aponta as influências para o modo como pensa hoje, mencionando tanto os interesses – “creio que as maiores influências para esse meu modo de pensar tenham sido os estudiosos e pesquisadores das áreas de meu interesse”, “grande fascínio e curiosidade em como a universidade e as pessoas funcionam” – quanto os desacordos em relação à família e religião: “a indignação com a conformidade da minha família religiosa em aceitar dogmas”.

Chamamos a atenção para a presença de uma Formação Discursiva Familiar e para a presença de uma contraidentificação com uma Formação Discursiva Religiosa em funcionamento no discurso do Sujeito B'. Formação Discursiva Religiosa esta que entendemos constituir uma irregularidade presente no *corpus*. Fica o questionamento, quando o Sujeito B' refere ser “jovem e estúpido”, na figura 45, e, na figura 46, refere uma influência de “estudiosos e pesquisadores de áreas de seu interesse”, se podemos entender a modalidade de contraidentificação

<sup>53</sup> Creio que as maiores influências para esse meu modo de pensar tenham sido os estudiosos, e pesquisadores das áreas de meu interesse, a indignação com a conformidade da minha família religiosa em aceitar dogmas sem comprovações científicas ou sequer lógicas, e um grande fascínio e curiosidade em como o universo e as pessoas funcionam.

referente à Formação Discursiva Adolescente, sobretudo quando diz (figura 45) que não tem uma “*única e isolada profissão que queira exercer para o resto da vida*”.

Figura 47 – Escola 5 – Sujeito C’, 18 anos, sexo feminino<sup>54</sup>



A escolha de uma profissão é uma das mais importantes na vida de um adolescente, pois tem que escolher o que quer fazer por um longo espaço de tempo, sabendo que pode acabar cansando ou até enjoando de fazer determinada atividade.

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 47, podemos perceber que o Sujeito C’ atribui à escolha profissional uma grande importância para um adolescente, por implicar no que se quer fazer “*por um longo espaço de tempo*”, mencionando a possibilidade de cansar e até de enjoar da opção feita.

Neste recorte, destacamos o sentido temporal atribuído a exercer a profissão escolhida “*por um longo espaço de tempo*”, o que podemos considerar como diferente de “*para a vida inteira*”. Ressaltamos também a ocorrência das palavras “*cansando*” e “*enjoando*”. Entendemos a inscrição do Sujeito C’, prioritariamente, em uma Formação Discursiva Adolescente.

<sup>54</sup> A escolha de uma profissão é uma das mais importantes na vida de um adolescente, pois tem que escolher o que quer fazer por um longo espaço de tempo, sabendo que pode acabar cansando ou até enjoando de fazer determinada atividade.

Figura 48 – Escola 5 – Sujeito D', 18 anos, sexo feminino<sup>55</sup>

Bom falar sobre o que é ter uma profissão, é bem complicado porque ~~parece~~ quando te falam para escolher ou te perguntam o que deseja seguir, parece que vai ser aquilo por resto da vida, sendo que não...

Fonte: arquivo constituído pela coleta de dados.

Na figura 48, podemos perceber que, para o Sujeito D', é “bem complicado” falar sobre escolha profissional, por parecer “*que vai ser aquilo para o resto da vida*”: ela afirma não concordar com esse sentido.

Nesse recorte, chamamos a atenção para a irregularidade discursiva de que a Sujeito D' não concorda que uma escolha profissional deva “*ser aquilo para o resto da vida*”. Essa contraidentificação nos parece aqui trazer um sentido de resistência, o que também nos parece ficar demarcado em duas palavras rasuradas, que ficaram ilegíveis devido ao forte traçado para, de alguma forma, apagá-las. Podemos considerar como uma irregularidade, tendo em vista que, na grande maioria dos outros recortes, está explicitado o contrário, isto é, o sentido de a escolha profissional “*ser para a vida inteira*”. Nesse sentido, podemos entender a inscrição prioritária do Sujeito D' na Formação Discursiva Adolescente, em uma modalidade de contra-identificação.

Após exploração do *corpus* e análise realizada por escola, nossa proposta é reunir as Formações Discursivas encontradas como regularidades na tabela 2, a seguir, de modo a apresentarmos uma tentativa de caracterizar esse sujeito adolescente, independente da escola e da zona geográfica a qual pertença. Os resultados encontrados apontam para regularidades que mostram esse jovem um sujeito inserido num tempo e num espaço que lhe são próprios: a contemporaneidade.

<sup>55</sup> Bom, falar sobre o que é ter uma profissão é bem complicado porque, quando te falam para escolher ou te perguntam o que deseja seguir, parece que vai ser aquilo pelo resto da vida, sendo que não...

Tabela 2 – Formações Discursivas constitutivas do *corpus* de análise

(continua)

Formação Discursiva	Nº da figura e Sujeito	Modalidade de tomada de posição	Marcador discursivo (grifos nossos)
Formação Discursiva Adolescente - FDA	Figura 4 – Sujeito A	Identificação	“Porém em minha opinião [opinião] penso que não adianta ter um salário bom no final do mês e não ser isso que <u>quero</u> [...] não estar <u>feliz</u> exercendo esta profissão [...] em uma <u>escolha</u> devemos <u>escolher</u> algo por que nos faz <u>feliz</u> ”.
	Figura 6 – Sujeito B		“escolher uma profissão é um passo muito importante pois será <u>para minha vida inteira</u> [...] pretendo <u>amar o que faço</u> para poder passar pelas dificuldades”.
	Figura 8 – Sujeito C		“ <u>descidir</u> [decidir] seguir uma <u>carreira</u> para fazer <u>durante toda a vida</u> , escolher uma área onde você possa <u>trabalhar com gosto e não só por dinheiro</u> ”.
	Figura 9 – Sujeito C		“se trata do que você vai <u>fazer pelo resto da vida</u> , por isso tem que <u>escolher bem</u> o que deseja seguir”.
	Figura 13 – Sujeito F		“ter uma <u>profissão</u> é conseguir trabalhar em algo <u>prazeroso</u> [...] não adianta de nada <u>escolher</u> algo só pelo <u>dinheiro</u> e ser alguém <u>frustrado</u> na sua <u>profissão</u> ”.
	Figura 24 – Sujeito L		“No meu caso, eu sei que <u>nasci</u> para isso, tem pessoas que dizem que sou inteligente e posso escolher algo que me arrecade dinheiro, mas eu <u>escolho</u> fazer algo que eu <u>sei</u> que <u>amo</u> ”.
	Figura 25 – Sujeito M		“(se eu seria <u>feliz</u> exercendo tal profissão <u>para o resto da vida</u> ); ser uma pessoa feliz e realizada”.
	Figura 27 – Sujeito O		“ <u>Escolher</u> uma profissão é <u>escolher</u> algo que você <u>se sinta bem</u> , a [à] vontade de <u>trabalhar</u> ”.
	Figura 33 – Sujeito S		“[...] escolher alguma coisa que <u>realmente tu goste</u> . [...] <i>Pra</i> mim escolher uma <i>profissão</i> [profissão] é tu <u>escolher aquilo que tu goste, que tu faça com amor</u> ”.
	Figura 37 – Sujeito V		“Trabalhar com aquilo que <u>não gosta</u> pode levar a [à] <u>frustrações</u> e acabar tornando <u>involuntário</u> apenas seu desejo de sobreviver, o que é diferente de fazer aquilo com amor [...]”.
Figura 41 – Sujeito Y	“ <u>Todos</u> [os] <u>jovens</u> devem ter <u>livres escolhas</u> ”.		
Figura 42 – Sujeito Z	“Escolher uma profissão, para mim, é ter uma chance maior de satisfazer os desejos de consumo <u>ao mesmo tempo em que se está fazendo o que aprecia</u> ”.		
Figura 34 – Sujeito T	Contraidentificação	“A escolha de uma profissão para o futuro <u>no meu ponto de vista não passa apenas pelo que gostamos</u> . [...] <u>No meu ponto de vista não existe uma profissão ideal</u> ”.	

Tabela 2 – Formações Discursivas constitutivas do *corpus* de análise

(continuação)

Formação Discursiva	Nº da figura e Sujeito	Modalidade de tomada de posição	Marcador discursivo (grifos nossos)
	Figura 48 – Sujeito D'		“Bom falar sobre o que é ter uma profissão é bem complicado porque [ <u>rasura</u> ] quando te falam para escolher ou te perguntam o que desejás seguir, <u>parece que vai ser aquilo pro resto da vida, sendo que não...</u> ”.
Formação Discursiva Econômica – FDEc	Figura 6 – Sujeito B	Identificação	“esta profissão <u>precisa</u> me fazer <u>feliz</u> ” – felicidade e consumo
	Figura 10 – Sujeito D		“ <u>talvez</u> esse seja o meu maior <u>medo</u> para o futuro, seria o <u>medo</u> de não <u>encontrar</u> uma <u>profissão</u> em que não me sinta <u>completo</u> e <u>feliz</u> [...] <u>insegurança</u> de não <u>ser feliz</u> em meus objetivos de vida e de profissão”.
	Figura 35 – Sujeito U		“Ter uma profissão, para mim significa <u>liberdade</u> e <u>poder</u> para ter <u>possibilidades</u> e <u>melhores condições de vida</u> ”.
	Figura 42 – Sujeito Z		“ <u>Escolher uma profissão, para mim, é ter uma chance maior de satisfazer os desejos de consumo</u> ao mesmo tempo em que se está fazendo o que aprecia”.
Formação Discursiva Escolar – FDE	Figura 22 – Sujeito L	Identificação	“A profissão é algo muito importante pro <u>aluno</u> , principalmente para os que já estão terminando o <u>encino</u> [ <u>ensino</u> ] <u>médio</u> ”.
	Figura 24 – Sujeito L		“Quero a profissão na área da <u>licenciatura</u> ; hoje em dia essa profissão tem sido <u>desvalorizada</u> pelo nosso <u>estado</u> , e dificultando ainda mais a escolha da profissão”.
	Figura 32 – Sujeito R		“ <u>Todo nosso ensino médio é voltado para o ENEM, com o foco de entrarmos em uma universidade</u> e isso às vezes acaba sendo <u>exaustivo</u> ”.
	Figura 39 – Sujeito X		“ <u>Nessa reta final do Ensino Médio, a pergunta que mais repercutiu durante toda a nossa vida, ‘O que quer ser quando crescer?’</u> , <u>está ainda mais presente conosco, pois é agora que veremos o resultado de anos na escola, escolhendo uma profissão ou não</u> ”.
	Figura 14 – Sujeito G		Contraidentificação
	Figura 26 – Sujeito N		“ <u>nós aqui da sala somos novos</u> [,] <u>ainda há tempo de escolher</u> ”.
Formação Discursiva Familiar – FDF	Figura 11 – Sujeito E	Identificação	“pensamentos se formulam a partir de <u>incentivos familiares</u> que acabam se tornando nossos <u>influenciadores</u> ”.



Tabela 2 – Formações Discursivas constitutivas do *corpus* de análise

(conclusão)			
Formação Discursiva	Nº da figura e Sujeito	Modalidade de tomada de posição	Marcador discursivo (grifos nossos)
	Figura 25 – Sujeito M		“Sempre tive <u>dúvida</u> entre direito e psicologia, mas como <u>cresci vendo primos e primas</u> cursando direito, <u>acabei me encantando e querendo fazer o mesmo</u> ”.
	Figura 28 – Sujeito O		“Eu <u>queria</u> carreira militar <u>porque eu sempre quis</u> , mas também sempre tem <u>aquela influência dos pais e dos avós</u> , porque carreira militar é segura, não tem problema de <u>salário</u> atrasado nem parcelado [...]”.
	Figura 29 – Sujeito P		“Para mim, escolher uma profissão não é só importante para mim, é também importante para minha família, que acredita na minha capacidade”.
	Figura 30 – Sujeito Q		“Atualmente, eu <u>recebo muitas ideias</u> de profissões <u>pra seguir da minha família</u> . Pretendo seguir a profissão odontologia, <u>muito por influência da minha mãe, e pela estabilidade financeira</u> ”.
	Figura 31 – Sujeito Q		“A grande maioria <u>se submete a pressões</u> externas e da família”.
	Figura 36 – Sujeito U		“Nesse momento, quem mais nos <u>influencia a ser</u> “alguém na vida” é a família, pois estão <u>diariamente nos motivando</u> e tentando dar o máximo de conforto possível para que nossos sonhos e objetivos sejam realizados”.
	Figura 42 – Sujeito Z		“Todos esses pensamentos vêm de muito tempo atrás, <u>tendo sido construídos a partir de muito incentivo da família</u> na parte da infância [...]”.
	Figura 4 – Sujeito A		“meus pais muito falavam para eu escolher medicina ou algo do tipo [...] <u>Porém em minha opinião</u> [opinião]”.
	Figura 16 – Sujeito H		“Estou muito <u>indecisa</u> , ainda mais por muitas vezes <u>não ter o apoio e incentivo</u> da minha família para uma das três opções que tenho pensado”.
FDF	Figura 40 – Sujeito Y	Contraidentificação	“Quando o fim do ciclo no ensino médio se aproxima, a <u>pressão da família e de si mesmo</u> em escolher uma profissão é <u>extrema</u> [...]”.
	Figura 41 – Sujeito Y		“Outro caso comum nesse fim de ciclo é a intromissão dos pais na hora da escolha, por que geralmente induzem o filho(a) a seguir a mesma faculdade e o mesmo curso”.

Fonte: a autora.

Em nosso entendimento, a tabela 2 organiza de modo mais sucinto os resultados encontrados, via identificação de saberes próprios a determinadas Formações Discursivas. O que constatamos, no percurso de identificação de

Formações Discursivas na escrita de si dos sujeitos adolescentes, foi a inscrição prioritária em uma FD determinada e atravessamento/entrelaçamento/sobreposição por FDs outras. Sendo assim, é possível observarmos uma certa porosidade, bordas que não são bem definidas entre os saberes pertencentes a cada FD, mas que nos permitem identificar, em especial, uma Formação Discursiva Adolescente e os saberes que lhes são próprios. A referida FD parece se constituir através e por meio do atravessamento de FDs outras, de composições que delineiam suas especificidades, também de acordo com suas as condições de produção.

Então, de fato, a Formação Discursiva predominante é a Formação Discursiva Adolescente, apresentando 14 ocorrências, sendo 12 delas na modalidade de Identificação e 02 na modalidade de Contraidentificação; a seguir, a Formação Discursiva Familiar, apresentando 12 ocorrências, sendo 08 delas na modalidade de Identificação e 04 delas na modalidade de Contraidentificação; depois a Formação Discursiva Escolar, apresentando 6 ocorrências, sendo 04 delas na modalidade de Identificação e 02 na modalidade de Contraidentificação; e, por fim, a Formação Discursiva Econômica, apresentando 04 ocorrências, sendo todas elas na modalidade de Identificação.

Na tentativa de explicitar o que identificamos no que tange à Formação Discursiva Adolescente, entendemos, de um modo geral, que predomina o sentido de busca por uma profissão para a vida inteira, bem como sentir prazer, amar o que faz e ser feliz; a força do sonho, da ilusão e do desejo, sentimentos tão próprios aos adolescentes e que permeiam os discursos em questão.

A Formação Discursiva Econômica vincula-se ao ter, ao consumo e à ilusão de completude, resultado da globalização, da moda do tempo presente, ao qual todos sucumbem de algum modo: adolescentes ou não, e isso pode ser verificado nos recortes destacados.

A Formação Discursiva Familiar também se vincula à expectativa dos pais que os filhos sejam felizes, mas, ao mesmo tempo, à influência que envolve estabilidade financeira, segurança e *status* relativo a determinadas profissões, atravessa-se também o efeito de sentido de que é preciso ser aceito no meio familiar.

E a Formação Discursiva Escolar vincula-se aos saberes advindos da escola, que percebemos como a identificação com uma posição-aluno, nesse viés, o foco e a pressão sentida em relação ao ENEM e ao término do Ensino Médio mostram-se recorrentes nos discursos dos jovens.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um gesto de leitura do arquivo como um todo, em que apresentamos recortes de sequências discursivas com regularidades presentes em todas as escolas, é possível perceber na relação dos sujeitos com a escolha profissional um movimento entre “o que traz felicidade” “e” “o que dá dinheiro”; entre “o que traz felicidade” “ou” “o que dá dinheiro”, bem como entre “ser” “ou” “fazer”. Nesse sentido, podemos mobilizar a noção teórico-metodológica de interdiscurso, presentificada como uma “voz sem nome” (COURTINE, 1999, p. 19) que opera nessas regularidades explicitadas, constituindo efeitos de sentido que perpassam o discurso dos sujeitos adolescentes.

Buscamos demonstrar em nossas análises o funcionamento das modalidades de subjetivação, de identificação e de contraidentificação, propostas por Pêcheux ([1975] 1995), relativas ao funcionamento de formações sociais e, especialmente, de Formações Discursivas que nomeamos como Familiares e/ou Escolares e/ou Adolescentes e/ou Econômicas no discurso dos sujeitos adolescentes. Ademais, explicitamos o efeito de sentido de escolha profissional como algo “*para a vida inteira*” como regularidade discursiva muito presente na maioria das sequências discursivas destacadas, efeito de sentido este, relacionado às também regularidades discursivas “*pressão*”, “*pressão psicológica*”, “*dificuldade*”, “*nervosismo*” e “*medo*”.

Ao propor a escrita de si como ferramenta para analisar o discurso dos sujeitos adolescentes em questão, o que mais encontramos e entendemos constituir uma regularidade discursiva foi o movimento de repetição, excesso, saturação de sentidos, o que converge com o que teorizam, em especial, Forbes (2004), Haroche (2015), Seraphim (2015) e Orlandi (2016). Também destacamos o movimento de rompimento, de furo, de forma a deslocar sentidos: a rasura, o ato falho, a falha do traçado, o que entendemos constituir o espaço de resistência na escrita dos sujeitos adolescentes. Em outras palavras, compreendemos que, ao nomear seus sentimentos e emoções, ao falar em primeira pessoa – observado o uso de expressões tais como “*para mim*”, “*eu acho*”, “*eu penso*”, “*no meu ponto de vista*” –, quando produz questionamentos ao invés de respostas, encontramos materializada a resistência no discurso desses sujeitos.

Após exploração e análise do *corpus* realizada por escola, nos propomos a reunir as Formações Discursivas encontradas como regularidades na tabela 2, na

tentativa de caracterizar esse sujeito adolescente, independente da escola e da zona geográfica a qual pertença. Os resultados encontrados apontam para regularidades que mostram esse jovem um sujeito inserido em um tempo e em um espaço que lhe são próprios: a contemporaneidade.

Então, de um modo geral, nos foi possível identificar saberes próprios a, pelo menos, quatro Formações Discursivas em funcionamento, e que se entrelaçam no discurso dos sujeitos analisados: duas Formações Discursivas entendidas em relação aos **Aparelhos Ideológicos de Estado** (ALTHUSSER, 1985) – que são elas Familiar e Escolar; e duas Formações Discursivas globais – que são elas Adolescente e Econômica.

Essas Formações Discursivas identificadas na escrita de si dos sujeitos participantes se entrelaçam, se sobrepõem. Nos foi possível perceber que esses sujeitos adolescentes se inscrevem prioritariamente em uma Formação Discursiva, mas são atravessadas por outras. Também encontramos como regularidade presente em todas as escolas o uso de aspas como entrada do discurso que vem do outro, pertencente ao campo de uma Formação Discursiva determinada.

E é nesse jogo que percebemos um sujeito constitutivamente dividido, inclusive entre os saberes das FDs que identificamos, o que gera os efeitos de sentido de tensão, angústia, contradição, repetição, saturação frente a como esse sujeito se constitui para atender às demandas da contemporaneidade – como já mencionado, desse tempo e espaço que lhe são próprios, e que envolvem crise, angústia, urgência, velocidade, saturação e excesso.

Considerando o espaço escolar e o processo de construção de uma posição de autoria do qual teoriza Pfeiffer (2002), e de forma a também tecer uma relação com a atividade dissertativa de escrita de si proposta aos sujeitos participantes de escrever com “suas” palavras, pensamos no quão difícil pode ser para esse sujeito a construção de uma perspectiva de futuro relativa ao que ele quer ser, ou a que profissão ele quer seguir. Ademais, complexo é também o exercício de poder pensar no que é seu no âmbito do espaço escolar.

No que tange à inscrição prioritária ou não em uma Formação Discursiva, seja Escolar, Familiar ou Econômica, podemos estabelecer uma relação de como o não espaço para refletir e pensar no que é seu pode transformar escolhas e momentos significativos da vida desse sujeito adolescente em uma grande brincadeira de

“amigo secreto”, quando é atravessado pelo discurso do outro, e pela tentativa de responder às demandas e desejos desse outro.

Por fim, os resultados encontrados na tabela 2 – identificando Formações Discursivas em funcionamento no discurso dos sujeitos participantes, modalidades de tomada de posição e marcadores discursivos –, compõem a nossa tentativa de caracterizar esse sujeito adolescente. Caracterização essa, que perpassa as escolas estaduais de Ensino Médio da região Central do Rio Grande do Sul que participaram do estudo, ou seja, explicitamos traços que os unem/ que sejam comuns, independentemente da escola, da zona geográfica e demais condições que lhes sejam contrastantes.

A angústia tão fortemente demarcada nas análises, se presentificou nas leituras para a constituição do arquivo, permeou o *corpus*, e também integrou o processo de escrita e de autoria do presente estudo, ao nos depararmos com nossa condição de sujeitos constitutivamente divididos, bem como ao nos depararmos com o que escapa. Não podemos deixar de considerar o contexto atual: nas condições de produção deste estudo, a nível macro, vivenciamos um momento de pandemia relativa ao vírus Covid-19 e, a nível micro, vivenciamos a suspensão das atividades acadêmicas presenciais da Universidade Federal de Santa Maria, em março de 2020, e, três meses depois, a então possível realização da defesa de dissertação de mestrado, com suas adaptações e limitações respeitando os protocolos de segurança e higienização.

Nesse contexto, buscando um efeito de finalização possível, bem como uma atualização de nosso estudo, passados três meses, destacamos o quanto a angústia e a frustração constituem sintomas sociais frente a um efeito de ilusão de completude, controle e certeza que compõem a contemporaneidade. Angústia frente ao desconhecido, às incertezas em relação ao futuro, à confrontação com a morte, o que nos convoca a uma urgente e necessária readequação de planos em defesa da saúde e da vida.

Pensando nos sujeitos adolescentes, com expectativas e planos para o futuro que integram sua inscrição em determinadas Formações Discursivas: se, em momento anterior à pandemia, o processo de escolha profissional estava atrelado, muitas vezes, ao efeito de sentido de ser uma questão de vida ou morte frente à urgência e à aceleração que constituem o nosso tempo, como fica a relação desses sujeitos com esse efeito de sentido ao se depararem com a urgente e necessária

desaceleração frente à literal questão de vida ou morte atravessada atualmente? Entendemos que os resultados encontrados nas análises, de alguma forma, nos antecipam efeitos a este questionamento. Já estamos nos deparando com tais efeitos ao perceber um maior nível de sofrimento de tais sujeitos adolescentes – e não apenas deles – frente a mais incertezas e inseguranças em relação ao futuro.

Não sabemos quando será possível, mas temos o compromisso ético e também reconhecemos a significância de uma devolutiva deste estudo às escolas participantes, de modo a contribuir na compreensão do que caracteriza esse sujeito adolescente que frequenta o espaço escolar, na contemporaneidade, e na realidade da região central do Rio Grande do Sul.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução de Evangelista, W.; Castro, M. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, [1973] 2016.
- BLAZUS, C. **Dicionário compartilhado**: espaço de criação, resistência e subjetividade. 2015. 224 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7240](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7240)>. Acesso em: 2 out. 2018.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional**: a estratégia clínica. 13. ed. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2015.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 27 abr. 2018.
- CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha (Folha Explica), 2000.
- CORSO, D.; CORSO, M. **Adolescência em cartaz**: filmes e psicanálise para entendê-la. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- COURTINE, J. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, F.; LEANDRO-FERREIRA, M. (Orgs.). **Os múltiplos territórios da análise de discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 1999.
- ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.
- FENOGLIO, I. **Manuscritos de linguistas e genética textual**: quais os desafios para as ciências da linguagem? Exemplos através dos “papiers” de Bienveniste. Tradução de Simone de Mello de Oliveira, Verli Petri da Silveira e Zélia Maria Viana Paim. Santa Maria, RS: UFSM, PPGL Editores, 2013. (Série Cogitare, v. 11). Disponível em: [http://coral.ufsm.br/ppgletras/images/cogitare11\\_miolo\\_2.pdf](http://coral.ufsm.br/ppgletras/images/cogitare11_miolo_2.pdf). Acesso em: 01 mar. 2020.
- FREITAS, F.; PETRI, V. Adolescência, escolhas profissionais e produção de sentidos: um olhar discursivo. In: XIII ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 2018, Guarapuava, PR. **Anais**. Guarapuava, PR: Unicentro, 2018. Disponível em: <[https://evento.unicentro.br/files/Submissaoarquivos/car\\_submissao/15\\_12\\_2018\\_car\\_submissao\\_105818859.pdf](https://evento.unicentro.br/files/Submissaoarquivos/car_submissao/15_12_2018_car_submissao_105818859.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FORBES, J. A psicanálise do homem desbussolado: as reações ao futuro e o seu tratamento. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO MUNDIAL DE PSICANÁLISE, 4, 2004. **Anais...** Disponível em: <<http://www.jorgeforbes.com.br/index.php?id=115>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

HAROCHE, C. O sujeito diante da aceleração e da ilimitação contemporâneas. **Educ. Pesqui.** São Paulo. v. 41, n. 4, p. 851-862, out./dez 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/108876/107321>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Fazer dizer, querer, dizer.** Tradução Eni Pucinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias. Sujeito & língua.** Porto Alegre, Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaio, 22).

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico.** São Paulo: Artmed, 2003.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, E. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 68-80, 2016. ISSN 2447-9543. Disponível em: <<http://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/231/229>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 8. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: FERREIRA, M.; INDURSKY, F (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Discurso e textualidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória.** Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.



\_\_\_\_\_. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 9-19, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>>. Acesso em: 02 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993. (Coleção passando a limpo).

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas. Tradução Eni Pucinelli Orlandi. Campinas: Pontes, [1983] 1997b.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Pucinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, [1983] 1990.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1975] 1995.

Análise automática do discurso. (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, [1969] 1997a.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do “dispositivo experimental” da Análise de Discurso. In: \_\_\_\_\_; DIAS, Cristiane (Org.). **Análise de Discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 39-48, 2013. Disponível em: <[http://corpus.ufsm.br/images/Verli\\_Petri\\_-\\_Textos/O-funcionamento-do-movimento-pendular-pr%C3%B3prio-%C3%A0s-an%C3%A1lises-discursivas.pdf](http://corpus.ufsm.br/images/Verli_Petri_-_Textos/O-funcionamento-do-movimento-pendular-pr%C3%B3prio-%C3%A0s-an%C3%A1lises-discursivas.pdf)>. Acesso em: 15 out 2018.

\_\_\_\_\_. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**: da representação do mito em *Contos Gauchescos*, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em *Porteira Fechada*, de Cyro Martins. 2004. 332 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5534>>. Acesso em: 15 out. 2018.

PFEIFFER, C. C. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca de autorização. **Escrita, escritura, cidade (III)**. Campinas: Escritos, LABEURB, UNICAMP, 2002, n. 7, p. 1-33.

RIOLFI, C. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. (Orgs.). **O inferno da escrita**: produção escrita e psicanálise. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SERAPHIM, R. C. **O sujeito entre o desejo e o excesso**: a escrita de si por adolescentes em aulas de arte. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SCHERER, A. A escrit(ur)a de si: uma história do sujeito pela alteridade. In: ECKERT-HOFF, B.; CORACINI, M. (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SCHONS, C. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: SCHONS, C.; RÖSING, T. (Org.). **Questões de escrita**. 2. ed. Passo Fundo, RS: Editora Universidade de Passo Fundo, 2011. Disponível em: <<http://jornadasliterarias.upf.br/upload/files/9d393083ddcc0c596a69b3a0b04fff5f.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2018.

\_\_\_\_\_.; GRIGOLETTO, E. Escrita de si, memória e alteridade: uma análise em contraponto. In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS DO DISCURSO, 1, 2008, Maringá. **Anais...** Maringá, PR: UEM, 2008. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/jied/pdf/ESCRITA%20DE%20SI%20schons%20e%20grigoletto.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2018.

## DICIONÁRIO CONSULTADO

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

## ANEXO A – ATIVIDADE DISSERTATIVA DE ESCRITA DE SI



1960  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE ARTES E LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**  
**LINHA DE PESQUISA LÍNGUA, SUJEITO, HISTÓRIA**

A presente atividade dissertativa de escrita de si faz parte da pesquisa intitulada “A constituição do sujeito na adolescência: escolhas profissionais e produção de sentidos”, a ser conduzida pelas pesquisadoras Profa. Dra. Verli Fátima Petri da Silveira, pesquisadora responsável, e que será realizada pela mestrandia Francine Rocha de Freitas. Esta pesquisa possui por objetivo investigar que efeitos de sentido a necessidade de escolha por uma profissão produz no discurso do sujeito adolescente, através da escrita de si.

Você está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, para que possamos compreender com mais profundidade esta relação entre adolescência e necessidade de escolha profissional. Sua participação é muito importante para nós, e desde já, agradecemos!

1 Inicialmente, solicitamos o preenchimento de alguns dados:

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Sexo: (  ) Feminino (  ) Masculino

Escola: \_\_\_\_\_

2 Instruções: escreva sobre você, considerando o enunciado abaixo. Lembre-se: utilizar apenas caneta, conforme segue:

Ao pensar neste momento de vida em que você se encontra, de proximidade de conclusão do Ensino Médio, escreva com suas palavras o que significa, para você, escolher uma profissão. Também considere em sua reflexão o que é ter uma profissão, o que você pensa sobre/quais os seus planos para o futuro, assim como o que você acredita que possa ter contribuído e/ou influenciado a pensar desta maneira. Escreva sua resposta à caneta, e em caso de rasuras, coloque a palavra rasurada entre parênteses, traçando um risco na mesma, e dê continuidade à escrita.