



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA FRONTEIRA ENTRE O DENTRO E O
FORA DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: UMA ABORDAGEM
SEMIÓTICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO**

KELITA REJANNE MACHADO

Brasília, julho de 2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação

Linha de pesquisa: Processos de Desenvolvimento e Cultura

**PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA FRONTEIRA ENTRE O DENTRO E O
FORA DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: UMA ABORDAGEM
SEMIÓTICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO**

Kelita Rejanne Machado

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Brasília, agosto de 2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação

Linha de pesquisa: Processos de Desenvolvimento e Cultura

A Tese de Doutorado **“PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NA FRONTEIRA ENTRE O DENTRO E O FORA DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: UMA ABORDAGEM SEMIÓTICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO”**, de autoria de Kelita Rejanne Machado Gonçalves Cunha, foi aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Presidente
Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dr^a. Giuseppina Marsico – Membro Titular
Aalborg University/UFBA

Prof^a. Dr^a. Elsa de Mattos – Membro Titular
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Cláudio Márcio de Araújo – Membro Titular
Faculdades IESGO

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco – Membro Suplente
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, agosto de 2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM149p Machado, Kelita Rejanne
Produção de subjetividades na fronteira entre o dentro e o fora da medida socioeducativa de internação: uma abordagem semiótico-cultural do desenvolvimento / Kelita Rejanne Machado; orientador Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira. -- Brasília, 2018.
231 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. produção de subjetividades. 2. abordagem semiótico cultural do desenvolvimento. 3. egressos do sistema socioeducativo. 4. autoetnografia. 5. estudo longitudinal. I. Lopes de Oliveira, Maria Claudia Santos, orient. II. Título.

Dedico este trabalho aos meus filhos, Yehuda Meir e Raphael Meir, desejando que o conhecimento obtido a partir das experiências de vida aqui relatadas lhes sirva de ferramenta para construir seus próprios caminhos de desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

איזהו חכם, הלומד מכל אדם¹
 שנאמר (תהלים קיט) מכל מלמדי השכלתי
 כי עדותיך שיחה לי
 Mishná - Pirkei Avot (Ética dos Pais) 4:1

O título de doutoramento que recebo agora me foi outorgado em forma personalíssima, como se mérito fosse de um percurso individual. Desde a linha de chegada, consigo olhar para trás e identificar ao longo da caminhada muitas pessoas cujos caminhos se cruzaram ao meu, ou mesmo que estiveram ao meu lado em cada passo até este momento. A todas delas, manifesto aqui os meus mais sinceros agradecimentos.

Os ensinamentos dos meus mestres e colegas reverberam nas entrelinhas deste documento de tese. Ao relê-la, posso escutar as vozes de todos eles, em diálogo com a minha própria – voz esta que foi timidamente sendo constituída, até que tivesse pulmão suficiente para fazer-se escutar. Nos encontros do Labmis, nas reuniões do GAIA, no cafezinho e nas trocas de mensagens e em tantos outros espaços de conexão, essas pessoas cujos nomes foram gravados em meu coração partilharam comigo angústias e alegrias, dedicaram tempo para revisar meus primeiros ensaios, fazendo leituras críticas, sugerindo bibliografias. São seres de luz que se fizeram importantes na minha trajetória como pesquisadora. A cada um deles expresse a minha gratidão e, em forma nominal, à minha orientadora, Maria Cláudia, que nos últimos cinco anos me instigou a estudar esta temática e a ter um olhar sensível à singularidade de cada indivíduo em seu curso de desenvolvimento. Ainda no plano acadêmico, estendo meus agradecimentos

¹ “Quem é sábio? Aquele que aprende de todas as pessoas. Conforme foi dito: ‘de todos os meus mestres eu adquiri entendimento’ (Salmo 119: 99), porque em minha boca estão os teus testemunhos” (tradução livre).

aos membros da banca pela disponibilidade em colaborar com o refinamento deste relatório de pesquisa através das suas anotações e comentários.

O campo que me acolheu para a realização da etapa empírica da pesquisa também se revelou um terreno fértil para me fazer uma pessoa ainda mais agradecida. À Unidade de Internação de Saída Sistemática, com todo o seu corpo de pessoal, dirijo o meu muito-obrigada na pessoa da querida Marisa. Aos jovens participantes da pesquisa que, assim como eu, estiveram de passagem por aquele espaço, mesmo não sendo parte dele. O título de doutora se deve também à confiança que tiveram em mim e à generosidade em partilhar suas histórias de vida, seus temores, expectativas, conquistas e até mesmo segredos. Meus sinceros agradecimentos.

Gratidão não seria o mote da minha vida hoje, não fosse pelo exemplo dado pelos meus amados pai, mãe e avó, que me nutre. Nessa esfera familiar, estão incluídos todos aqueles que, em ordem ascendente, descendente e colateral me incentivaram e me acompanharam em mais esse desafio – grande desafio – na minha vida. Ao meu marido e parceiro de percurso, Salomão, meu reconhecimento por sua cumplicidade e tolerância quando eu hibernava com os livros, por seu incansável incentivo e por acolher cada conquista como sendo nossas. O que dizer então de Udi (cujo nome, Yehuda, deriva da palavra gratidão) e Rafa (concebido junto com o projeto desta pesquisa)? Os dois me supriram de energia vital para os tempos de produção intelectual. Seu amor incomparável e seus sorrisos sempre aparentes me deram e continuam dando a força necessária para transpor qualquer obstáculo.

Finalmente, expresso minha gratidão à vida, por me presentear, no presente de cada instante, com mais e mais pessoas que vêm fazer parte da minha história.

Esta pesquisa conta com os seguintes apoios institucionais:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Concessão de bolsa de estudos para a realização do doutorado mediante o Programa de Demanda Social.

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (UnB). Aprovação do projeto de pesquisa, processo nº 58910016.2.0000.5540.

Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal (VEMSE), do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT). Autorização judicial para a realização de pesquisa em Unidade de execução de medida restritiva de liberdade.

Unidade de Internação de Saída Sistemática (Uniss), Recanto das Emas, DF – local de realização do estudo piloto e da primeira etapa de construção das informações de pesquisa.

RESUMO

Machado, K. R. (2018). Produção de subjetividades na fronteira entre o dentro e o fora da medida socioeducativa de internação: uma abordagem semiótico-cultural do desenvolvimento (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Resumo

A presente pesquisa dedica-se a investigar, por meio de imersão etnográfica e relatos de vida construídos em situação de entrevistas, processos de desenvolvimento humano, considerando-se a fronteira temporal-espacial representada pelo desligamento da medida socioeducativa de privação de liberdade. Com fundamento teórico-epistemológico assentado na psicologia do desenvolvimento humano, em sua abordagem semiótico-cultural, o estudo focaliza os processos de subjetivação produzidos entre o dentro e o fora da medida socioeducativa de internação. A inserção em novas esferas de experiência, possibilitadas pela condição de liberdade, catalisa processos de mudança pessoal e pode levar à emergência de novos posicionamentos, orientadores das ações presentes e futuras do jovem egresso. A abordagem metodológica é qualitativa, de cunho longitudinal. O delineamento metodológico do estudo principal foi precedido de um estudo piloto, realizado na mesma unidade de internação que foi o locus da pesquisa empírica. O desenho metodológico envolveu a análise de relatos de vida dos jovens participantes e notas de campo da própria pesquisadora, relacionados à sua experiência naquela esfera institucional. O estudo longitudinal envolveu a realização de três entrevistas com os participantes, no intervalo de sete meses, abordando-os em diferentes momentos da transição para a vida em liberdade. Em uma dessas entrevistas, pelo menos, foi utilizado como recurso mobilizador da construção dos relatos de vida o jogo Trilha da Vida, desenvolvido pela pesquisadora a partir do roteiro de entrevista originalmente criado. Outro instrumento adotado foi o Radar de Relações Interpessoais, que permitiu ao jovem construir uma representação gráfica e narrativa das relações interpessoais relevantes, nas diferentes esferas de experiência a saber: institucional, familiar, comunitária, laboral, e outros entornos (estudo, religião, lazer, etc.). Os resultados foram organizados partindo da compreensão do contexto socioinstitucional, avançando para os processos de desenvolvimento humano constituídos nessa zona de fronteira e, finalmente, um enfoque idiográfico dos processos de subjetivação de um jovem e da pesquisadora – este último, de caráter autoetnográfico. Estes evidenciam que: (i) a saída da internação, em lugar de ser uma experiência de ressocialização, é acompanhada por uma redução da rede social e de apoio do jovem, concomitante com expectativas laborais às quais ele não tem condições de dar respostas adequadas por faltar-lhe ferramentas (habilidades e capacidades específicas) para tal; (ii) as práticas disciplinadoras de corpos, destituídas de significados, são menos potentes para a internalização de regras de convivência, necessárias para a vida em sociedade, do que o são estratégias emancipatórias e libertadoras, que promovam a colaboração e a participação política do jovem; e (iii) outros sociais envolvidos em experiências que sejam significativas para o jovem participam na emergência de novas significações, na complexa teia de configuração e reconfiguração dos sistemas afetivos-semióticos do jovem. O estudo permite concluir ainda que um programa de acompanhamento ao egresso que se proponha a ampliar as possibilidades de sucesso da medida em termos de rompimento com trajetórias infracionais e construção de vias alternativas de desenvolvimento

na juventude deve incluir estratégias de formação e sensibilização desde o momento do ingresso do adolescente ao sistema de justiça juvenil, e não apenas nos três meses prévios à sua saída.

Palavras-chave: transições juvenis, processos de significação, produção de subjetividades, egressos do sistema socioeducativo, esferas de experiência, abordagem semiótico-cultural do desenvolvimento, autoetnografia, estudo longitudinal.

ABSTRACT

Machado, K. R. (2018). Production of subjectivities in the limits between in and out of custodial socio-educative measures: a semiotic-cultural approach of the development (Doctorate thesis). Institute of Psychology, University of Brasilia, Brasília – DF.

Abstract

The present research is dedicated to investigate human development processes, through ethnographic immersion and life reports collected in interviews, considering the time-spatial limits in the release from custodial socio-educative measure. With a theoretical-epistemological foundation based on the psychology of the human development, in a semiotic-cultural approach, the study focuses on the processes of subjectivation produced by the inside-outside relationship of the custodial socio-educative measure. New spheres of experience, enabled by the condition of freedom, is capable of catalyzing processes of personal change and may produce the emergence of new positions, guiding present and future actions of the young former intern. The methodological approach is qualitative, of a longitudinal character. The methodological guidelines of the main study were preceded by a pilot study, conducted in the same custody unit as the locus of empirical research. The methodological design involved the analysis of life reports of the young participants and field notes of the researcher, related to her experience in that institutional environment. The longitudinal study was composed by three interviews with the participants, seven months apart from each other, approaching different moments of the transition to the life in freedom. At least in one of those interviews, a game called Trilha da Vida (developed by the researcher from the interview script originally created) was used as a resource for stimulating the construction of life reports. Another instrument called Radar of Interpersonal Relations was used. It allowed the young individuals to construct a graphical and narrative representation of relevant interpersonal relationships in the different spheres of experience, namely: institutional, family, community, work, and other environments (study, religion, leisure, etc.). The results were organized from the understanding of the socio-institutional context, advancing towards the processes of human development in this limit zone, and, finally, an idiographic approach of the subjectivation processes of a young individual and the researcher - the latter, an auto-ethnographic approach. Such results revealed that: (i) the incarceration option, instead of being a resocialization experience, reduces the social network and support of those young individuals, at the same time they are facing labor expectations to which they are unable to provide adequate answers due to the lack of tools (specific skills and abilities) to doing so; (ii) disciplinary practices of bodies, deprived of meanings, are less potent for the internalization of rules of coexistence, required for a life in society, which are emancipatory and liberating strategies to promote the political participation and collaboration of young individuals; and (iii) other social factors involved in experiences that are significant for the young individuals participate in the emergence of new meanings, in the complex web of configuration and reconfiguration of the affective-semiotic systems of the young individuals. The study also allows for the conclusion that a former-intern tracking program aimed at increasing the chances of success of the measure in terms of disruption of unlawfulness paths and construction of alternative pathways for development in youth should include training and

awareness strategies from the moment the young individuals are admitted to the juvenile justice, and not only in the three-month period prior to their release.

Keywords: juvenile transitions, meaning making of autonomy, spheres of experience, semiotic approach to development, cultural psychology.

SUMÁRIO

RESUMO	ix
SUMÁRIO.....	1
LISTA DE FIGURAS	3
APRESENTAÇÃO.....	4
INTRODUÇÃO.....	7
1 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES	10
1.1 Condição juvenil: diferentes perspectivas	10
1.2 Infração juvenil: diferentes perspectivas	19
2 SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	24
2.1 Contexto Histórico e Marcos Legais para Crianças e Adolescentes.....	25
2.2 O atendimento socioeducativo e a execução da medida de internação no Distrito Federal.....	30
2.3 Programas de acompanhamento ao egresso.....	38
3 ABORDAGEM SEMIÓTICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO: TRAJETÓRIAS DE VIDA	42
3.1 Abordagem semiótica do desenvolvimento	42
3.2 Desenvolvimento no curso de vida: foco nas trajetórias individuais.....	45
3.3 Rupturas e transições: processos de construção de novas significações	50
3.4 A produção de subjetividade em diferentes esferas da experiência	54
4 DELIMITAÇÃO DO OBJETO E OBJETIVOS.....	60
4.1 Delimitação do objeto.....	60
4.2 Objetivo Geral	60
4.3 Objetivos Específicos.....	61
5 METODOLOGIA	62
5.1 Introdução.....	62
5.2 A pesquisa qualitativa em um paradigma semiótico-cultural.....	63
5.3 Limitações da entrevista semiestruturada na pesquisa com adolescentes.....	67
5.4 Fundamentação teórica do método.....	70
5.4.1 Participantes.....	77
5.4.2 Contexto de investigação	82
5.4.3 Procedimentos e instrumentos metodológicos	84
5.4.4 Procedimentos éticos.....	86
5.4.5 Instrumentos e materiais	88
5.4.6 Procedimentos de Análise.....	99
5.4.7 Instrumentos de Análise	100
5.4.8 Transcrição das Entrevistas	101
6 RESULTADOS	102
6.1 Contexto Socioinstitucional.....	104

6.1.1	Internação com saída sistemática: zona de fronteira	105
6.1.2	Interesses do jovem e controles institucionais em tensão	113
6.1.3	Impacto das tensões institucionais na dimensão pedagógica da socioeducação.....	116
6.1.4	Transições juvenis no curso de vida e normas institucionais em contradição	120
6.2	Desenvolvimento Humano e Transições Juvenis: Temas Críticos.....	122
6.2.1	Trajetórias: registros da etapa piloto da pesquisa	124
6.2.2	Trajetórias: registros da fase empírica da pesquisa	134
6.2.3	Radar das Relações Interpessoais (RRI): registro longitudinal	148
6.3	Enfoque Idiográfico	156
6.3.1	Trajetórias de desenvolvimento: Severino.....	156
6.3.2	Trajetórias de desenvolvimento: a Pesquisadora	176
6.4	Reflexões a partir dos resultados	187
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
8	REFERÊNCIAS	202
9	ANEXOS.....	215

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Superposição etária da juventude em diferentes marcos legais	16
Figura 2. Programa de atendimento socioeducativo de internação do df.....	35
Figura 3. Síntese da legislação brasileira atinente à atenção ao egresso das medidas socioeducativas restritivas de liberdade	40
Figura 4. Saída sistemática como zona de fronteira do SSE e o mundo exterior.....	58
Figura 5. Desenho metodológico da pesquisa.....	76
Figura 6 - Planilha de registro de participantes.....	78
Figura 7 - Breve caracterização dos jovens participantes	79
Figura 8. Apresentação gráfica do tabuleiro do jogo Trilha da Vida.....	89
Figura 9. Seções temáticas do jogo Trilha da Vida.....	92
Figura 10. Verso das cartas "gaiola"	96
Figura 11. Fluxograma dos resultados	103
Figura 12. Cronologia dos procedimentos empíricos.....	104
Figura 13. RRI de Severino	149
Figura 14. RRI de João.....	149
Figura 15. RRI de Cauã	150
Figura 16. Resultado quantitativo dos Radares de Relações Interpessoais	150
Figura 17. Resultados qualitativos	152
Figura 18. Metáfora da zona de fronteira reclusão/liberdade.....	192

APRESENTAÇÃO

A motivação para pesquisar este tema nasce do meu envolvimento com o Grupo de Ação e Investigação das Adolescências (GAIA), no espectro de estudos desenvolvidos no Laboratório de Psicologia Cultural (Labmis). A partir da aproximação teórica e crítica ao universo da socioeducação, identifiquei uma lacuna de estudos com jovens egressos do sistema de justiça juvenil e de conhecimento empírico sobre o processo de desligamento do jovem da medida socioeducativa de internação. Frente a essa constatação, realizei um estudo-piloto na única unidade exclusivamente destinada à fase conclusiva do atendimento socioeducativo no Distrito Federal². Este estudo teve dois objetivos: o primeiro foi ampliar a minha intimidade com o contexto de pesquisa; e o segundo, aprofundar o conhecimento sobre o objeto em investigação, bem como entender o enquadre institucional da fala dos participantes da pesquisa.

A medida socioeducativa de internação, como premissa, não comporta prazo determinado. Além das avaliações semestrais, as únicas definições em termos temporais são o limite máximo de três anos previsto por lei e o limite etário de 21 anos de idade. Ainda que aplicável em situações específicas, a medida socioeducativa (MSE) de internação pode significar uma espécie de tempo congelado que limita as possibilidades de elaboração de um projeto de vida. No entanto, quando o benefício de saída sistemática³ é concedido pelo juiz, eis que surge uma sinalização de que a medida está em sua fase conclusiva. A partir daí o jovem terá pouco mais de três meses para se preparar para o desligamento e retomar os vínculos com

² O modelo atual de execução das medidas socioeducativas no DF inclui o Atendimento Inicial Integrado (NAI), a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), a Liberdade Assistida (LA), e a privação e restrição de liberdade. Com relação ao último tipo de medida, o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo – PDASE (2016) esclarece que foram criados perfis de atendimento por fases para cada Unidade de Atendimento no SSE/DF, considerando o atendimento inicial, a internação provisória, a internação estrita e a internação com saídas sistemáticas, com vistas à especialização do atendimento.

³ As saídas sistemáticas concedidas ao adolescente em cumprimento de medida de internação na sua fase conclusiva estão adstritas à “preparação do adolescente para seu desligamento institucional e o enaltecimento de sua autonomia cidadã” (PDASE, 2016, p. 92).

as esferas de experiência⁴ que foram comprometidas ou afetadas pela condição de acautelamento. O novo cenário envolvendo os espaços de interação institucional, familiar, o mundo do trabalho para alguns, o de formação profissional para outros, leva o indivíduo à necessidade de operar uma reorganização no seu sistema semiótico, que decorre da possibilidade concreta de saída do SSE, agora com um prazo relativamente previsível. Voltar em definitivo para casa, agora não mais na condição de adolescente mas na de adulto jovem, como será descrito mais adiante, envolve uma série de implicações jurídicas, sociais, culturais e, especialmente, subjetivas.

A idade dos participantes – entre 18 e 21 anos – está compreendida em uma etapa da trajetória de vida na qual há uma demanda por novas significações de si. No entanto, pouco se sabe sobre os impactos da ação socioeducativa no alcance do objetivo de promover rupturas com as condições que favorecem o cometimento de atos infracionais e de promover cidadania, dada a dificuldade em se viabilizar programas de acompanhamento ao egresso, ou mesmo da implementação de iniciativas de acompanhamento mais robustas, que apenas existem isoladamente.

Para fundamentar teoricamente esta questão, apresentamos em três seções a revisão da literatura. A primeira delas está dedicada à construção social da juventude, desde um olhar interdisciplinar, que envolve teorizações psicológicas, sociológicas, políticas, morais e jurídicas. Assim, a condição juvenil que se encontra na intersecção entre a adolescência, a juventude e a adulez jovem, refere-se ao período que é marcado, nos casos investigados, por eventos relacionados à autoria de ato infracional. Esta condição é construída socio-historicamente de acordo com determinadas marcas simbólicas que afetam as transições juvenis

⁴ Uma discussão mais aprofundada sobre a noção de esferas de experiência será apresentada na 3ª Seção.

de uma dada geração. É interesse deste estudo conhecer mais a respeito das particularidades desse modo de ser jovem e autor de ato infracional, na atualidade.

Na 2ª Seção, fazemos uma revisão da construção histórico-cultural da legislação voltada à criança e ao adolescente no Brasil, para entender as bases que sustentam o marco legal atual. Em seguida, apresentamos o funcionamento do sistema de justiça juvenil e, particularmente, as condições de execução de medida socioeducativa de internação no Distrito Federal, com ênfase na modalidade de saída sistemática. Por último, levanta o que a legislação prevê em relação a programas de acompanhamento ao egresso.

A última seção de revisão de literatura apresenta a fundamentação teórico-epistemológica do estudo, assentada na psicologia do desenvolvimento humano, em sua abordagem semiótico-cultural. Com esta se visa um modelo para a compreensão das subjetividades que se constituem na zona de fronteira delimitada entre o dentro e o fora da medida socioeducativa de internação e, em especial, em relação às significações que o sujeito produz sobre sua experiência. A visão de singularidade dos processos de desenvolvimento humano contida nesse paradigma teórico lhe confere legitimidade para orientar uma pesquisa sobre a experiência subjetiva de jovens em um contexto sociocultural particular.

A investigação se desenvolve a partir de uma estratégia metodológica que envolve aspectos qualitativos, longitudinais e idiográficos, desde um enfoque etnográfico e autoetnográfico.

INTRODUÇÃO

A teorização sobre ruptura e transição é um tema ainda pouco presente na Psicologia brasileira. Alguns trabalhos pioneiros realizados no Brasil com foco em trajetórias juvenis vêm sendo desenvolvidos recentemente, envolvendo jovens moradores da periferia (Mattos, 2013), jovens indígenas universitários (Ressurreição, 2015) e jovens católicos vocacionados à vida religiosa (Araújo, 2016), só para citar alguns. O presente estudo pretende contribuir ao conjunto de produções sobre juventudes em psicologia do desenvolvimento, em uma abordagem semiótico-cultural, dando voz a uma população jovem invisibilizada e muitas vezes silenciada pelas práticas sociais: o adolescente autor de ato infracional.

O desafio deste estudo é compreender como se dá a produção de subjetividades em meio a um sistema de significação que se constitui na fronteira entre o dentro e o fora da medida socioeducativa de internação e mudanças nas configurações com diferentes esferas de experiência, que se entrelaçam: institucional, familiar e comunitária. São necessários esforços investigativos para a compreensão das significações de si a partir das narrativas dos jovens no processo de desligamento do sistema de justiça juvenil. Consideramos que esta reflexão poderá sinalizar potencialidades e fragilidades do sistema socioeducativo no sentido de favorecer o desenvolvimento de metodologias voltadas ao acompanhamento e promoção social do jovem egresso.

É importante esclarecer que, pela própria natureza da MSE em não incluir um tempo predefinido para o seu cumprimento, a vocação de uma ação socioeducativa promotora de desenvolvimento é estar orientada desde o início para o desligamento. No entanto, pela atual configuração da execução de MSE no DF, o desligamento refere-se à fase conclusiva da medida socioeducativa de internação, adstrita à “preparação do adolescente para seu desligamento institucional” (PDASE, 2016, p. 92). Desta maneira, tomamos por contexto de pesquisa a

experiência de saídas sistemáticas vivenciadas pelo jovem, por condensar em um processo temporal minimamente estabelecido um movimento que está presente ao longo de todo o cumprimento da MSE. Assim, a unidade de internação de saída sistemática representa, um *locus* privilegiado de construção das informações da presente investigação, uma vez que a análise das práticas socioinstitucionais cotidianas e as interações que se dão nessa esfera de experiência são importantes para conhecer os significados culturais que canalizam o desenvolvimento dos jovens participantes da pesquisa.

Por outro lado, ainda que, de fato, o desligamento seja celebrado com a determinação judicial de extinção da medida, o tempo subjetivo não se comporta da mesma maneira que o tempo cronológico. Após a saída definitiva do SSE, ainda que a instituição socioeducativa que assumia o protagonismo na canalização cultural associada à juventude já não esteja, de fato, exercendo seu papel, consideramos que ela continue a integrar o sistema de orientação dos jovens egressos por algum tempo, que não é possível precisar. Aos poucos, a esfera institucional vai perdendo a sua dominância como principal instância socializadora, entre tantas outras esferas que estavam presentes durante a internação, mas de forma marginal. A mídia, a cultura da escola, a família e mesmo outras instituições podem, inclusive, promover outras mediações e provocar outras zonas de desenvolvimento por vezes contrastantes com a MSE, além do fato de que a cultura não ser totalizadora na constituição subjetiva, participando dela em co-constituição pessoa-cultura. Por esta razão, o que estamos chamando de *desligamento* não se refere à decisão judicial de extinção da medida, mas à zona de fronteira temporal-espacial entre o dentro e o fora, o antes, durante e depois. A construção de informação se deu ainda em espaços atinentes a outras esferas de experiência, negociados com os próprios jovens.

Assim mesmo, consideramos também que os resultados aqui apresentados, que ampliam a compreensão sobre os processos de desenvolvimento de jovens a partir da experiência em um

programa de saída sistemática pode contribuir com a elaboração e implementação de políticas públicas mais eficazes voltadas à criança e ao adolescente.

A organização do texto desta tese está composta por quatro partes: na primeira, a fundamentação teórica é reunida em três seções; seguida pela parte onde os objetivos são apresentados; na terceira, a descrição da metodologia e, finalmente, a apresentação dos resultados e contribuições teóricas, metodológicas e empíricas da pesquisa.

1 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA JUVENTUDE: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES

Os anos de juventude se apresentam como um período relevante na trajetória de vida de uma pessoa, que podem suscitar demandas e interesses conflitantes entre as diferentes esferas da experiência. E é na interface entre a cultura coletiva e a cultura pessoal que vão sendo construídas e transformadas as múltiplas maneiras de “ser jovem” (Mattos, 2013). Nesta seção, buscamos reconstruir, desde uma perspectiva interdisciplinar, o processo histórico de geração de uma concepção de juventude que é por premissa heterogênea, que ora é chamada de adolescente, ora jovem, ou ainda, adulto jovem. Buscamos o olhar da psicologia, da sociologia, das ciências política e jurídica, da criminologia, para compreender a noção de uma *condição juvenil*, que resulta de canalizações socioculturais e pessoais (Abad, 2003; Ressurreição, 2015; Araújo, 2016). Após essa visão mais geral, buscamos nesta mesma seção compreender a construção socio-histórica de uma juventude marcada pela autoria em ato infracional, cujas marcas simbólicas afetam os processos de desenvolvimento humano e respectivas transições. Por tudo isto, nossa opção é trabalhar com uma concepção de condição juvenil na socioeducação, por ser um conceito que traduz a noção da complexidade que queremos trazer para os estudos do desenvolvimento.

1.1 Condição juvenil: diferentes perspectivas

As transições juvenis estão costumeiramente definidas em relação com a transição à vida adulta (Pappámikail, 2010). Essa perspectiva traduz a ideia de que a meta do desenvolvimento humano é vir a constituir indivíduos adultos, tendo toda a experiência vivida nas emergentes categorias prévias – a saber, a infância, a adolescência e a juventude – o objetivo último de levar à pretensa estabilidade da identidade adulta. A visão de adulto por parte das teorias desenvolvimentais ancoradas em um paradigma linearista descrevem a adultez como a etapa final do desenvolvimento humano, na qual espera-se que o indivíduo tenha alcançado o apogeu

do seu padrão intelectual. Sobre o assunto, esta mesma autora, citando (Singly, 2005), critica o filão teórico-empírico mais explorado pela sociologia nos estudos sobre juventude nas décadas recentes, a qual esteve ocupada em “investigar, não tanto como se vive a juventude, mas antes, como dela sair” (Pappámikail, 2009, p. 116).

A visão da entrada e saída da juventude como uma consequência natural dos anos vividos, revela uma visão parametrizada do desenvolvimento que não coincide com o nosso enfoque culturalista. A juventude definida a partir de indicadores normativos, tais como a conclusão da formação acadêmica e o ingresso no mercado de trabalho, a conjugalidade e a parentalidade⁵ e o estatuto residencial autônomo (Moreira de Souza, 2003; Galland, 2001; Sposito, 2000) induzem a ideia de mudanças espontâneas em direção a uma conquista que é uma produção cultural. As mudanças na dinâmica das relações e na apropriação dos espaços dependem das condições sociais, econômicas e comunitárias e das próprias condições culturais que foram proporcionadas ao jovem desde a infância. Por tudo isto, a autonomização do jovem em relação à família de origem e a transição ocupacional constituem, a nosso ver, meros orientadores do sentido social, que fazem com que os indivíduos se considerem e sejam considerados jovens. Assim, é frágil adotar um marcador de emancipação individual, como a conjugalidade, para qualificar à pessoa o *status* de jovem, já que o casamento pode não estar acessível a todos, tanto pela exiguidade do mercado matrimonial quanto pelos diferentes calendários precoces ou tardios de sua ocorrência (Pais, Cabral, Ferreira, Ferreira, & Gomes, 2003). De igual maneira, tomar a outro marcador normativo de transição à vida adulta utilizado pelas representações sociais, a saber, a inserção no mercado de trabalho, apresenta uma contingência particularmente perversa. Este indicador é usado para perpetuar estereótipos de uma juventude adjetivada de ‘irresponsável’ *versus* uma adulez ‘responsável’. Culturalmente, espera-se do jovem assumir

⁵ O termo parentalidade engloba a ideia de maternidade e de paternidade. O neologismo visa suprir a falta de uma palavra em português, equivalente a “parenthood” na língua inglesa (Heilborn & Cabral, 2006).

um conjunto de responsabilidades laborais e familiares porém, muitas vezes, eles são mantidos afastados do trabalho e da escolarização, por exemplo, por condições que podem ser alheios à sua vontade. Vários fenômenos sociais e sobretudo econômicos, relacionados à precariedade do emprego, diminuição dos postos de trabalho, e exigência de conhecimento e formação avançadas dificultam a sua inserção profissional, em especial em condições de baixa escolarização, levando-o ao risco de envolvimento com o trabalho informal ou ilegal.

No entanto, é preciso esclarecer que a crítica ao marcador etário como principal critério definidor da experiência de ser jovem não tem a intenção de ignorar o papel da idade cronológica no desenvolvimento humano. Ao contrário, em uma perspectiva histórica, estamos convencidos de que o indivíduo se desenvolve ao longo do tempo de vida. A noção cultural sobre os papéis sociais atribuídos aos jovens logo após alcançarem a maioridade, o que no Brasil corresponde a haver completado 18 anos, implica em demandas de adaptação a expectativas sociais muito diversas das que eles estavam habituados até então (Valsiner, s/d., p. 23). Especialmente no contexto em que se dá a presente investigação, no qual maioridade e menoridade são signos determinantes para delimitar o relacionamento do indivíduo com os diferentes sistemas de justiça, o parâmetro etário tem relevância nessa análise. A antropóloga Guita Grin Debert considera a maioridade legal o mecanismo básico de atribuição de *status* social que, junto com o aparato cultural e a configuração familiar, justificam a cronologização da vida. Para a autora, essa cronologização dá às categorias etárias a condição de “elementos privilegiados para dar conta da plasticidade cultural e também das transformações históricas” (Debert, 2004, p. 40).

Do ponto de vista sócio-histórico, as divisões etárias são uma criação cultural arbitrária, que justificam afirmar que a infância e a adolescência são duas invenções da modernidade. A primeira, surge como categoria socialmente reconhecida no final do século XVIII e princípio do século XIX. Com a emergência da escolarização e concomitante industrialização na Europa,

faz-se necessário diferenciar aqueles que estavam aptos a ingressar à nova organização do trabalho produtivo (os adultos) e os seres em formação (as crianças), que deveriam ser capacitados e disciplinados (Salles, 2005; Ariès, 1981).

Ainda com relação à infância, uma diferenciação acontece no final do século XIX e meados do século XX no Brasil, colocando a criança, ou seja, a criança burguesa – aquela que tinha acesso à escola, que era cuidada, escolarizada e preparada para uma ação futura – em um polo oposto ao daquela infância construída dentro das classes populares, considerada em situação irregular⁶ (Rizzini, Neumann, & Cisneiros, 2009). Os chamados *menores*, uma categoria jurídica produzida culturalmente pela modernidade, tornam-se os destinatários da lei (Rizzini & Rizzini, 2004). Através de um discurso médico-legal, a psicologia, a medicina e outras ciências são usadas como instrumentos para classificar as crianças em normais ou desviantes e, dessa maneira, servir-se ao propósito de controle social (Santos E. P., 2011).

Já a adolescência, como concepção social, aparece mencionada na literatura desde a antiguidade, com Aristóteles (Santrock, 2014), voltando a fazer-se presente na literatura e nas artes, durante a Idade Média. Até o fim do século XIX não se sentia a necessidade de separar a infância da adolescência, separação que se deu nessa época em razão da proliferação da educação superior para a burguesia (Ariès, 1981). Mas é apenas no século XX que a adolescência é introduzida como objeto de estudo da Psicologia, especialmente a partir da obra de Stanley Hall, em 1904. Apresentada como uma fase intermediária entre a infância e a idade adulta, a adolescência estaria definida por marcadores psicossociais e biofisiológicos, considerados a partir do início da puberdade. Assim, a representação social em torno da infância

⁶ A Doutrina da Situação Irregular do Menor, sustentada no paradigma menorista, balizou a legislação específica voltada à criança e ao adolescente no Brasil anterior ao ECA, a saber, o Código de Menores (Decreto n. 17.943-A, 1927 e Lei n. 6.697, 1979). Esse paradigma referia-se apenas a uma classe social da infância, enquadrada em situação irregular pelo simples fato de a criança e o adolescente serem pobres ou, além de pobres, terem praticado uma infração penal.

como sendo uma fase de características positivas (felicidade, beleza, saúde e criatividade), é substituída por outra, caracterizada por um estado de crise marcado por turbulências, rebeldia e instabilidade afetiva, que passa a ser denominada adolescência (Cunha & Lopes de Oliveira, 2017). O adolescente moderno é naturalizado em uma visão apriorística e patologizante que contrasta com os pressupostos que sustentam este estudo. De acordo com Coimbra, Bocco, e Nascimento (2005, p. 2), “a adolescência nada mais é que um ‘fenômeno cultural’ produzido pelas práticas sociais em determinados momentos históricos, manifestando-se de formas diferentes e nem sequer existindo em alguns lugares”. Uma psicologia pautada naquela perspectiva naturalizante se omite em relação à construção de políticas adequadas para a juventude, responsabilizando, com sua leitura, o próprio adolescente e seus pais pelas questões sociais que envolvem jovens, como a violência e a drogadição (Bock, 2007). As transições em trajetórias de vida são vivenciadas de várias maneiras em diferentes culturas. Heine (2008) cita dois exemplos de que a noção, pretensamente universal, de períodos críticos do desenvolvimento humano está assentada em bases culturais: um deles refere-se à primeira infância e o outro, à adolescência. Nos Estados Unidos, considera-se que as crianças entre um e três anos de idade estejam passando por uma transição considerada importantíssima [*The terrible two's*, como é chamado em inglês]. É nesse período em que ela aprende o sentido do ‘não’, e por isso mesmo é considerada, nessa cultura em particular, uma fase transitória frustrante, mas necessária da primeira para a segunda infância, caracterizada pela rebeldia. Entretanto, tal fenômeno não é universal, mas eminentemente cultural. No caso da cultura estadunidense, ele foi forjado na década de 1950, possivelmente relacionado a mudanças envolvendo o trabalho feminino, à entrada mais precoce da criança na escola ou ao cuidado por terceiros. Jackson (2011), citando Hewlett (1992), traz o exemplo de uma cultura na qual as experiências de transição infantil descritas pelas famílias estadunidenses inexistem. Entre os Akas, habitantes das florestas da África Central, por exemplo, essa fase da infância é vivida

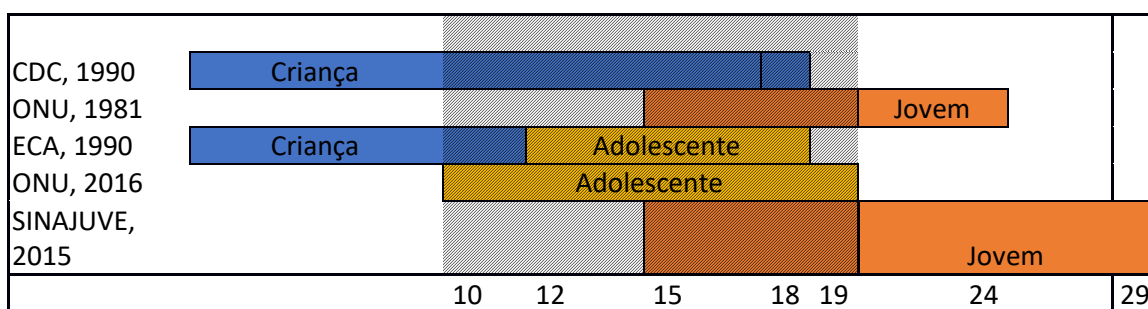
como uma transição acompanhada por manifestações emocionais e comportamentais suaves. Para esse autor, as práticas educacionais culturalmente adotadas estariam na base do aparecimento e intensidade do perfil de tais manifestações.

Já a adolescência, na cultura ocidental, é considerada uma fase de rebeldia, opinião que não é compartilhada em todas as culturas. A antropóloga Margaret Mead [1901 – 1978], em sua obra *Coming of age in Samoa*, publicada em 1928, comparou o conceito de adolescência entre os moradores da ilha de Ta'u e o da cultura estadunidense, da qual ela fazia parte. Sua principal contribuição à psicologia do desenvolvimento foi revelar que a noção de fases e sua duração diferem em cada sociedade. Mead concluiu que a passagem da infância para a vida adulta em Samoa não é marcada por angústias, ansiedades, turbulências e confusão como tendia a ocorrer nos Estados Unidos, sendo a adolescência, portanto, engendrada pelas práticas sociais.

Com relação à concepção de jovem e juventude no Brasil, um levantamento de quase uma década de produção acadêmica publicada em periódicos científicos, entre 2002 e 2011, realizado por Zanella, Groff, Silva, Mattos, Furtado e Assis (2013) mostrou duas vertentes principais: uma que concebe a juventude como categoria etária e outra cuja noção de juventude é sinônimo de adolescência, ou seja, como fase da vida. A definição da categoria juventude por critérios etários mostra-se especialmente apropriada para fins de políticas públicas, para a garantia de direitos e para o estabelecimento de parâmetros legais (Souza, Lopes de Oliveira, & Rodrigues, 2014). O artigo primeiro da Convenção dos Direitos da Criança, promulgado aqui no Brasil em 1990, pelo Decreto nº 99.710, considera “criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade”. Para fins de consistência estatística entre as diferentes regiões, as Nações Unidas definem ‘jovem’ aquelas pessoas com idade entre 15 e 24 anos (United Nations, 1981). Por outro lado, os mesmos organismos das Nações Unidas entendem que a adolescência inclui pessoas entre 10 e 19 anos (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2009). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069,

1990) considera criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade; enquanto de acordo com o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, 2013), são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Essa superposição de diferentes concepções e a imprecisão da delimitação etária em diferentes dispositivos legais, mostrada na Figura 1 produz diferentes expectativas e modelos simbólicos sobre um mesmo grupo, passando a influenciar a experiência concreta dos indivíduos.

FIGURA 1. SUPERPOSIÇÃO ETÁRIA DA JUVENTUDE EM DIFERENTES MARCOS LEGAIS



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Consideramos que acontecimentos como casamento e inserção no mercado de trabalho, comumente referidos como marcadores de transição nas trajetórias de vida (Zucchetti & Bergamaschi, 2007), têm potencial para mobilizar mudança pessoal, mas não garantem que ela ocorra pois não há determinismo do social sobre a subjetividade. A internalização de fenômenos que são do mundo social depende da construção de sentidos pessoais, que são influenciados pelas condições sócio-históricas nas quais uma dada subjetividade se constitui. Ainda nesse sentido, tais eventos podem ser integradores para uns, e desagregadores para outros. As mudanças envolvidas nos processos subjetivos vivenciados pelos jovens incluem a negociação com novas formas de perceber a si mesmos e de enfrentar desafios a partir das relações que estabelecem nas diferentes esferas da experiência nas quais passam a atuar, a exemplo da Universidade para alguns e do emprego formal ou informal. Por isso, Mattos (2013) ressalta que um trabalho investigativo no sentido de buscar compreender a experiência de ser jovem precisa considerar a um só tempo sua dimensão social e subjetiva.

Assim como a psicologia vem mudando seu enfoque relacionado às transições juvenis (Zittoun, 2012), também a teoria sociológica tem sido confrontada a romper com as representações correntes e dominantes da juventude. Nessa nova perspectiva, que tem em Pais (1990) um de seus principais defensores, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Neste outro sentido, seria, de fato, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de *juventude* universos sociais que não têm entre si praticamente nada em comum (p. 140).

Pais (1990) acrescenta que a construção social de uma cultura juvenil marcada por características indiscutíveis e dominantes existe mais como representação social do que como realidade. Parte dos jovens, envolvidos no apelo da cultura que os associam a um determinado conjunto de características, se reconhecerá pertencente a um dado grupo, como expressão de uma espécie de consciência geracional, que os diferencia de outras gerações, enquanto outra parte deles não se reconhecerá nesse modelo homogêneo, em função das trajetórias de vida serem constituídas por processos únicos e irrepetíveis.

O eixo semântico associado ao conceito de juventude que optamos neste trabalho é o da diversidade, em detrimento da unidade, o que significa admitir as múltiplas construções históricas, sociais, culturais e econômicas que contrariam a ideia de normalidade para referir-se à juventude. Para estabelecer essa diferenciação de forma marcante, vários autores (Abramo, 1997; Pappamikail, 2010; Canetti & Maheirie, 2010; Sposito, 1998) inclusive adotam o uso do termo juventude no plural, a fim de evitar a homogeneização de juventudes, de contextos e momentos históricos completamente distintos.

O jovem emerge efetivamente como sujeito político no cenário nacional a partir da Constituição de 1988. Em decorrência, o tema se firma como objeto de um plano estratégico,

sendo criada, em 2006, a Política Nacional de Juventude e, em 2011, o Estatuto da Juventude. O efeito mais importante do Estatuto foi a consolidação, em um instrumento legal, dos direitos dos jovens, que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro, tal qual ocorreu com o ECA em relação à criança e ao adolescente. No entanto, o jovem emerge como *sujeito* político, mas ainda sem assumir o protagonismo da reivindicação pelos seus direitos. Nas publicações sobre a juventude de 2002 a 2011, Zanella et al (2013) identificaram uma perspectiva comum entre elas que consiste em delegar

ao ser jovem o lugar social de passividade diante dos serviços ofertados pelas políticas públicas a eles direcionadas. Em menos de 10% dos artigos analisados é reservado ao jovem o lugar de co-autor, partícipe do planejamento, organização e execução das políticas públicas (p. 332)

Em outras palavras, a crítica ao movimento regulador das questões ligadas à juventude refere-se especificamente à construção de modos de subjetivação do jovem meramente a partir da articulação de políticas públicas. Nesse sentido, a elaboração de políticas de inclusão, como descritas por Scisleski, Reis, Hadler, Weigert e Guareschi (2012), dirigidas ao sujeito jovem que é tomado como problema social, pode estar apenas reforçando uma noção de juventude que se constitui tanto como foco de intervenção estatal, a partir de determinadas urgências históricas, quanto como vida que precisa ser governada (Hadler, 2010). Entretanto, concordamos com Scisleski et al (2012) de não ser nossa intenção desconsiderar as lutas que levaram à construção de políticas públicas voltadas à juventude. Nossa crítica se volta, sobretudo, ao fato de haver uma lógica perversa subjacente a essas mesmas políticas mencionadas, que buscam inserir o jovem no social oferecendo-lhe uma posição de marginalidade.

1.2 Infração juvenil: diferentes perspectivas

Entender o fenômeno da exclusão como sendo um elemento de constituição da subjetividade é importante quando partimos para um estudo que envolve jovens que se encontram em condições muito particulares de vida, no caso, sob a tutela do Estado. Essa tutela é dada por uma ação jurídica motivada por uma infração grave ou pela reiteração infracional. Nesse sentido, a internação vem a ser a sanção mais gravosa⁷ no nosso ordenamento jurídico (ECA, 1990, Art. 112) cabível ao adolescente autor de ato infracional violento (art. 122 – I), fenômeno este que faz com que seja necessário um olhar interdisciplinar para compreender determinadas marcas simbólicas no campo psicológico, sociológico, político e moral, muitas das quais foram construídas no contexto histórico e sociocultural brasileiro. Zucchetti e Bergamaschi (2007) destacam algumas situações vulnerabilizadoras associadas a afirmações preconceituosas e estereotipadas relacionadas com as figuras juvenis, como jovens das classes populares que são rotulados de violentos ou marginais, mesmo sem ter praticado qualquer ato de delinquência, as quais têm contribuído para a manutenção de um sistema de significação acerca da juventude como problemática social.

A associação juventude-violência no senso comum não acontece por casualidade. Estudos realizados pela Organização dos Estados Americanos (OEA) sobre criminalidade na América Latina, e mais especificamente no Brasil, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), coincidem ser os jovens a parcela da sociedade mais exposta à violência, quer na condição de vítimas, quer na de algozes. Sobre isto, Cano (2009) agrega que todos os envolvidos em processos violentos são, em certa medida, vítimas, já que o próprio agressor é também uma vítima da degradação moral e psicossocial em que vive

⁷ A aplicação de medida privativa de liberdade, notadamente a internação, está condicionada aos preceitos legais insertos no artigo 227, §3º, inciso V, da Constituição Federal, reiterado pelo artigo 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente, os quais estabelecem por parâmetros para a sua aplicação a obediência aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

uma grande parte da vida. Cada uma das formas de violência às quais a juventude está submetida desempenha um papel preponderante nas formas de subjetivação contemporâneas (Bocayuva & Nunes, 2009) e essa exposição será central na formação de sua identidade e na percepção do lugar que ocupa no mundo (Cano, 2009). Assim, a realidade contemporânea produz consequências sobre os sujeitos, na relação dialética, jamais neutra, entre vitimizados e vitimizadores.

No Brasil, por ser inimputável o indivíduo menor de 18 anos, não cabe falar em crime cometido por adolescente, mas em ato infracional, a relação é análoga entre o Código Penal e a legislação que rege o Sistema de Justiça Juvenil. A fim de esclarecer aproximações e diferenças, trazemos aqui algumas contribuições da criminologia crítica por entender que determinados princípios são comuns a ambos. De acordo com Garland & Sparks (2000), a criminologia consiste na nossa maneira organizada de pensar e falar sobre crime, criminoso e controle do crime. Essa forma de pensar a criminologia integra três mundos: a academia, pela via das ciências sociais; o governo, em seu papel de legislar e executar as prescrições legais; e a cultura, a partir dos diferentes discursos – popular e oficial – que perpassam a ideia de crime.

A visão tradicional da criminologia, sustentada principalmente nas ideias de Cesare Lombroso (1835-1909), considera o crime uma conduta individual que afeta a sociedade, enquanto em uma postura crítica, a criminologia deve focar a sua atenção tanto no indivíduo quanto na sociedade (Maillard & Pámanes, 2008). Nessa vertente, a sociedade é apresentada não apenas como cenário passivo no qual o crime se manifesta, mas como sendo ela própria um fator criminogênico, agente da ação delitiva. Em outras palavras, a sociedade deixa o seu papel absoluto de receptuária e vítima do crime, para ser partícipe na sua causa. Dessa maneira, é simplista tanto a visão que imputa a responsabilidade apenas sobre o indivíduo cuja conduta desvia da chamada normalidade social, quanto a que defende a posição do autor de uma conduta delitiva como uma mera vítima da sociedade e do Estado, que lhe priva de direitos

fundamentais. Considera-se que ambas as posturas retiram do sujeito a sua possibilidade de intervir sobre a realidade e de exercer uma crítica a respeito da sua própria vida.

Também a sociologia jurídica, campo da sociologia que nasce com Durkheim (1858 – 1917), dentro da Escola francesa de Sociologia Geral iniciada por Augusto Comte (1798 – 1857), dedicou-se a entender a questão da gênese do delito. O conceito de crime proposto por Durkheim refere-se a qualquer ato que atente contra os sentimentos fortes do grupo (Machado Neto, 1987). Este conceito falha, a nosso ver, por remeter à existência de uma sociedade orgânica, padrão, correta, que tem em seu contraponto todo aquele que se comporta diferente ou que, de alguma forma, ataca o corpo social.

A teoria das subculturas, de Cloward-Ohlin e Sutherland, citada por Baratta (2002), por exemplo, argumenta que a concepção de normal e desviante não é tão simples ou linear quanto propõe o conceito durkheimiano de crime. Ao explicar o crime como atitude coerente a valores e normas subculturais de grupos minoritários com acesso desigual a meios legítimos de realizar metas culturais, a teoria citada revela uma complexidade tal que derruba o muro de separação entre os que são cumpridores das leis e os que adotam uma atitude propriamente contrária aos valores e normas sociais. A infração juvenil vem a ser, dentro dessa visão, uma das consequências possíveis do acesso desigual às riquezas, frente a uma economia baseada no capital e a uma cultura de consumo, um sistema de valores sociomoraes frágil, e diante de tecnologias de comunicação e suas contradições. Alguns autores (Carreteiro, 2003; Castro, 2006; Melo, 2009 e Ribeiro, 2010) analisam a infração juvenil como uma das respostas recorrentes da exclusão da juventude ao acesso a bens de consumo e à cidadania. Sobre este assunto, Sawaia (1999) aborda as contradições que constituem o processo de exclusão social e suas derivações. No mundo contemporâneo, tanto a exclusão inclusiva quanto a inclusão perversa se dão pela disponibilização ao indivíduo de todos os bens de consumo e as possibilidades de acesso, ao mesmo tempo em que lhe impõe travas e barreiras por meio de

outros mecanismos que o excluem desses mesmos bens e serviços. Dessa maneira, o fazem pensar que tudo depende das suas próprias escolhas, levando à culpabilização individual pelo insucesso.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, a teoria da anomia de Robert Merton, citada por Caliman (2008, p. 119) sustenta que “a motivação para o ato delinquencial é proporcional à discrepância entre as aspirações do sujeito e os meios de que ele dispõe para satisfazê-las”, sendo os pobres os que frequentemente sofrem pelo mal-estar provocado por esse tipo de discrepância. Nessa vertente, a teoria de privação de *status* proposta por Albert Cohen parte da teoria da anomia e agrega que os meios são distribuídos de maneira desigual. *Status*, nessa concepção, refere-se não apenas a objetivos monetários, mas “engloba ainda modelos de comportamento, estilo de vida que valoriza símbolos de realização e sucesso, habilidades e bom desempenho escolar, e respeito dos colegas e amigos” (Viapiana, 2006, p. 91). Albert Cohen utiliza a denominação *subcultura criminal* para explicar a *anomia*. Para ele, os conflitos têm início quando o sujeito descobre que está em desvantagem em relação a outros acerca do acesso desigual (Caliman, 2008).

Nesse sentido, os próprios dispositivos normativos já reconhecem um grau de vulnerabilidade atribuído a uma parcela da população. Apenas a título de referência, o termo *desvantagem social* é aplicado a determinados grupos sociais, listados no artigo 3º da Lei 9867/99, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de Cooperativas Sociais com vistas à integração social:

Art. 3º Consideram-se pessoas em desvantagem, para os efeitos desta Lei: I – os deficientes físicos e sensoriais; II – os deficientes psíquicos e mentais, as pessoas dependentes de acompanhamento psiquiátrico permanente, e os egressos de hospitais psiquiátricos; III – os dependentes químicos; IV – os egressos de prisões; V – (vetado); VI – os condenados a penas alternativas à detenção; VII – os adolescentes em idade

adequada ao trabalho e situação familiar difícil do ponto de vista econômico, social ou afetivo.

Através da citação dessa lei, vemos que o legislador considera estar em desvantagem social a pessoa que está ou esteve institucionalizada por longos períodos em instituições totais, como hospitais psiquiátricos e centros de reclusão que, no caso da justiça juvenil⁸, é denominada internação. Mesmo existindo um reconhecimento na lei sobre a existência de grupos em desvantagem social, há no Brasil uma discrepância entre o relativo avanço normativo, que deriva de uma nova cultura jurídica, e respectivas práticas culturais, que respondem a uma cultura geral. O delito continua a ser abordado pela lógica do controle social, atribuindo a certos indivíduos e grupos o lugar do infrator, ao passo que exime a sociedade de toda a responsabilidade pela produção das infrações juvenis. Este olhar do Outro social sobre tais indivíduos acaba por afetar a sua própria percepção de si, podendo passar a assumir o papel que a sociedade lhes confere e, conseqüentemente, submetendo-se à perpetuação dos ciclos de exclusão.

Em um debate sobre a relação cárcere/marginalização social, Baratta (2002) propõe que é inútil o encarceramento, caracterizado por um processo de desculturação em face da sociedade e concomitante aculturação em face da prisão e da subcultura carcerária. Outras teorias analisadas pelo mesmo autor, como o *labelling approach*, ou etiquetamento social⁹ (Baratta, 2002; Maillard e Pámanes, 2008), rejeitam a função reeducativa da pena criminal, por considerarem que a pena reforça uma identidade criminosa e introduz o sentenciado em uma

⁸ Os aspectos sobre o sistema de justiça juvenil e a socioeducação serão tratados com mais profundidade no capítulo seguinte.

⁹ A teoria do etiquetamento social é uma construção teórica desenvolvida entre as décadas de 60 e 70, que se insere entre as teorias do processo social. Seus defensores se dedicam a investigar o desvio de padrões normativos culturais e sociais.

carreira desviante. Em outras palavras, o etiquetamento começa como um processo de fora para dentro e avança para um processo de dentro para fora.

Maillard e Pámanes (2008) mencionam que a teoria do etiquetamento foi resultado do casamento entre a Sociologia e a Criminologia. Esta teoria foi usada como plataforma para o movimento de abolicionismo institucional, movimento que produziu a reforma psiquiátrica no Brasil. No caso de pacientes asilares, decorre desse movimento a desospitalização e desinstitucionalização. Já no campo da reclusão prisional, algumas vozes que clamavam pelo fim do sistema penitenciário, sustentando sua defesa nos mesmos postulados teóricos usados para a reforma psiquiátrica, não conseguiram grandes reverberações de suas ideias (Silva, 2015).

Após discorrermos sobre a construção social da juventude, a partir do olhar interdisciplinar das diferentes perspectivas, conduzimos nossa discussão a seguir para as questões específicas que se referem ao jovem e sua relação com a lei, quando submetido a um sistema de justiça juvenil que apresenta configurações próprias. Com isso, avançamos na composição de um quadro teórico construído socio-historicamente, que permite compreender as transições juvenis que se desenvolvem em condições muito particulares de tutela do Estado.

2 SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Esta seção descreve a legislação voltada à criança e ao adolescente no Brasil como uma construção histórica e permeada pela cultura de cada época, até chegar ao marco legal atual. Em seguida, apresenta o atendimento socioeducativo que é ofertado ao adolescente e jovem autor de ato infracional, seguido pelo modelo de execução da medida socioeducativa de internação, apresentando a inovadora proposta de saída sistemática implementada em 2013, no Distrito Federal. Por fim, buscaremos traçar as estratégias adotadas ou as lacunas existentes, frente ao que a legislação prevê em termos de acompanhamento ao egresso.

2.1 Contexto Histórico e Marcos Legais para Crianças e Adolescentes¹⁰

De acordo com Lima, Ramos, Paparelli, Kalmus & Patto (2003, p.2), a investigação da constituição histórica das concepções e práticas dominantes na Psicologia da infância e da adolescência e das ações sociais por ela informadas é movida pela necessidade de compreender criticamente o significado político e social de suas concepções e práticas no presente, a partir de uma concepção de história como unidade de passado, presente e futuro.

Assim sendo, antes de apresentar uma concepção de juventude que esteja em sintonia com os pressupostos ontológicos e epistemológicos da Psicologia semiótico-cultural do desenvolvimento, faz-se necessário um olhar prévio sobre a construção sócio-histórica da infância brasileira, que permita compreender a historicidade do pensamento que fez com que crianças e adolescentes fossem, por vezes invisibilizados, outras vitimizados, por vezes, alvo de ações de assistência, e, em outras, alvo de repressão (Alves, 2001).

Conforme Del Priore (1991), as crianças no Brasil Colônia eram adestradas, tratadas como pequenos adultos, separadas dos pais, negociadas como mercadoria, levadas a trabalhar, vendidas, abusadas sexualmente e privadas de experiências da cultura de origem, seja para se ajustar aos hábitos de classe dos senhores, seja pela moral cristã imposta em abrigos e orfanatos. De todo modo, ao longo do período colonial brasileiro, crimes e punições relacionados com crianças – indivíduos com menos de 20 anos – eram regulados no livro V das Ordenações Filipinas. Naquele momento, a noção de adolescência sequer existia (Menezes, 2005).

Após a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, e a Proclamação da Independência (1822) ocorrem rápidas e importantes transformações políticas e culturais –

¹⁰ Esta seção foi adaptada a partir do manuscrito *Judicialização da Conduta Juvenil e Concepções da Adolescência: Reflexões sobre o Processo de Redução da Maioridade Penal*, de autoria de Kélita Rejanne Machado Gonçalves Cunha e Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, publicado em 2017 pela Revista Barbarói..

relacionadas a fatores como a crescente urbanização, o desenvolvimento econômico e à criação de escolas, bibliotecas e universidades (Poletto, 2012). De acordo com os ares liberais que dominaram o Império, era de se esperar uma melhoria das condições de vida e desenvolvimento humano. Entretanto, a transferência abrupta da corte para o Brasil, sob a pressão das invasões napoleônicas, cede lugar a novos problemas: a urbanização e o aumento da população, sem que fossem conquistadas as condições mínimas de infraestrutura necessárias ao convívio saudável. Diante disso, foi necessária uma “limpeza” das ruas e a ampliação das ações assistenciais em instituições asilares destinadas a crianças órfãs, abandonadas e pobres.

Até esse momento, as crianças que eram encontradas em atos ilícitos ou que apenas perambulavam pelas ruas por sua condição de abandono, eram recolhidas e conduzidas às prisões comuns. O Código Criminal do Império (1830) redefine a idade penal a partir dos 14 anos e a segregação dos presos por critérios etários – ainda que, na prática, essa previsão legal não era de todo observada pela falta de instituições com essa finalidade. Tal modificação na legislação penal foi realizada naquele momento para permitir que D. Pedro II pudesse ser emancipado aos 14 anos, alcançando um status de adultez para governar o Brasil. Outra contradição encontrada nesse Código é que, ao mesmo tempo em que determina a imputabilidade penal plena aos 14 anos, ele cria um sistema de aplicação de sanções a crianças entre 7 e 13 anos, com a possibilidade de recolhimento às Casas de Correção, a partir de um critério de discernimento. Importado ao Brasil do código penal francês, o “Sistema do Discernimento” aplicado à criança sustentava que uma avaliação do nível de compreensão do indivíduo, desde sua tenra idade, seria capaz de determinar o nível de consciência daquele que praticou uma contravenção (Garcia, 2011).

A transição de Império a República vem acompanhada por uma série de rupturas – como a abolição da escravatura – deixando patente a crise do Estado nascente e, por isso, a necessidade de maior controle social. De acordo com Lopes de Oliveira, Silva & Souza (no

prelo), a Lei Áurea acionou novas formas de exclusão, por falta de uma política que apoiasse a inserção laboral dos ex-escravos. Como efeito, privados do trabalho e da moradia no campo, incrementa-se a ocorrência de fenômenos relacionados à negligência e ao abandono de crianças.

Atrelado a esses fenômenos sociais, o saber científico se apresenta com um discurso de naturalização das diferenças sociais que afeta a percepção da infância, ao situar em registros distintos a criança burguesa e a não burguesa, pobre. A primeira, considerada a expressão de um modelo hegemônico de desenvolvimento humano, em que se colocam em evidência regularidades e normalidades; enquanto a segunda, interpretada como seguindo uma trilha patológica e desviante de desenvolvimento, é sintetizada juridicamente sob a alcunha de ‘menor’ (Santos, 2011). Ser criança ou ser menor passam a ser concepções definidoras das relações sociais. A infância emerge como categoria autônoma, portadora de leis próprias, diferenciada jurídica e socialmente pela produção de uma subjetividade discriminadora presente no contexto social contra aqueles que colocam em risco a funcionalidade das relações dominantes.

Alguns autores (Rizzini, 1997; Lopes de Oliveira, 2016, no prelo) descrevem o discurso político em relação à criança como sendo ambíguo no Brasil República, oscilando entre a defesa da criança e a defesa da sociedade. Esta, sendo prioritária em relação àquela, camuflava no discurso da proteção, práticas de exclusão e de punição da pobreza, dando à criança ou ao adolescente o status de ameaça à ordem pública. O Código Penal Republicano de 1890 deixa claro essa ambiguidade, ao estabelecer o rebaixamento da idade penal de 14 para 9 anos e relativizando pelo sistema do discernimento a imputabilidade entre os 9 e 14 anos. Assim, a responsabilização juvenil decorreria de estudo biopsicológico que determinasse se o agente, ao momento da infração, tinha capacidade para entender o caráter ilícito do ato que cometeu.

Ainda com relação ao cenário que deu contorno àquelas mudanças, no plano econômico foi um momento no qual o capitalismo modifica as relações de produção. Não apenas a

atividade delitiva era merecedora de condenação, mas também o ócio, já que as ações dirigidas ao ‘menor’ também contemplavam a criança que perambulava pelas ruas (Alves, 2001).

Após vários projetos de lei que propunham a ampliação da maioridade penal (projetos de Alcindo Guanabara e de João Chaves, entre outros), é aprovado em 1927 o Código do Menor (Decreto nº 17.943-A, 1927). Através desse diploma legal, o Estado assume a tutela da criança órfã e desamparada e o Poder Judiciário fica a cargo daquelas envolvidas em situações de delinquência. O então chamado Código Mello Mattos consolida no ideário jurídico o ‘menor’ como ator social que passa a ser objeto do Direito, cristalizando amplamente o binômio carência/delinquência. Doravante, o substantivo ‘menor’ passa a vir sempre vinculado aos adjetivos ‘abandonado’ ou ‘delinquente’. A lei estava endereçada não a todas as crianças, mas apenas àquelas que se encontravam em situação irregular, uma noção de patologia social definidora daquilo que se desviava da norma (pobreza, ausência de moradia, famílias fora do modelo nuclear, minorias culturais, migrantes, etc). Assim, a doutrina do direito penal do menor criminaliza a pobreza, levando a norma a voltar-se aos efeitos sociais nocivos da conduta e não aos fatos que os geraram. Nesse marco, a idade penal é então redefinida, passando de nove para quatorze anos, e os infratores entre 14 e 18, sujeitos a um regime especial de medidas de assistência e proteção (Decreto nº 17.943-A, 1927).

Com o Estado Novo, dada a ênfase correcional-repressiva desse período, o atendimento ao adolescente autor de ato infracional passa a acontecer em reformatórios e casas de correção, coordenados pelo Serviço de Assistência ao Menor (SAM), enquanto os adolescentes em situação de abandono e pobreza extrema são conduzidos a escolas de ofícios (Lorenzi, 2008). Também entre as mudanças ocorridas nesse período em termos legais está o Código de 1940, que eleva para 18 anos o limite da inimputabilidade (Decreto-Lei nº 2.848, 1940). Na década de 1960, inaugura-se no Brasil a ditadura militar, e a criança e o adolescente pobres, em situação de abandono ou delinquência, passam a ser vistos como uma questão de segurança nacional.

Reforça-se assim o caráter policial frente às ações de proteção; extingue-se o SAM e cria-se a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que em nível de estados foi denominada FEBEM. Nessas instituições, já não se fazia separação entre aqueles indivíduos que preenchiam os critérios definidos como menor. A prática de tortura e espancamentos adotada com os internos estava alinhada ao *modus operandi* das Forças Armadas, diante de grupos que se opunham ao regime instaurado.

Nos Códigos que se seguiram foram sendo desenvolvidos os princípios norteadores das ações voltadas à criança e ao adolescente que, no Código Penal de 1969, são chamadas de medidas educativas, curativas ou disciplinares; e na Lei de execução Penal de 1984, medidas socioeducativas – conceito que perdura até hoje. O novo Código de Menores promulgado em 1979 (Lei 6.697/79) passa a regular a assistência e a proteção aos menores de 18 anos. Por outro lado, as reflexões éticas na esfera internacional sobre violação de direitos ao término da II Guerra Mundial levaram à consolidação de uma série de acordos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) e o Pacto de San José de Costa Rica (OEA, 1969), só para citar alguns. Essas reflexões trouxeram para o âmbito do debate nacional uma nova forma de olhar para crianças e adolescentes, cuja postura jurídica eleva-os à condição de titulares de todos os direitos fundamentais, em lugar de meros objetos da tutela do Estado.

O sistema de responsabilidade juvenil vigente no Brasil é instaurado com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, no mesmo período, a adoção do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990). O atual marco normativo abre mão da perspectiva menorista pela garantista, ou seja, concebe a criança um ser dotado de direitos que precisam ser concretizados para a satisfação de suas necessidades. Paradoxalmente, as práticas institucionais parecem reportar-se à política de um momento histórico anterior, onde persiste ainda a lógica tutelar e correccional, com caráter retributivo, em detrimento do caráter pedagógico e da promoção de direitos. O sistema de justiça juvenil brasileiro, nas configurações atuais, tem um duplo caráter

– sancionatório, na aplicação da medida, e pedagógico, na proposta do atendimento. São lógicas contraditórias que convivem na Socioeducação, antinômicos ao espírito democrático do ECA.

Todas essas mudanças legais ocorridas ao longo da história do Brasil sinalizam movimentos de transformações social e jurídica, mas não necessariamente uma mudança de mentalidade no conjunto da sociedade ou dos representantes do poder público. Mesmo tendo como princípios norteadores a prioridade absoluta da criança e do adolescente e a condição peculiar de desenvolvimento desse conjunto de indivíduos, ainda é possível identificar uma relativa regularidade em termos do uso da lei como dispositivo de controle social, contribuindo para que crianças e adolescentes, por sua condição de dependência e/ou vulnerabilidade, se convertessem em vítimas preferenciais da violência e exclusão social (Lopes de Oliveira M. C., 2015).

Embora esta tese foque na juventude, particularmente jovens que tenham cumprido medida socioeducativa de internação com idade entre 18 e 21 anos, há que considerar que a legislação à qual estão submetidos no cumprimento da medida socioeducativa integra o marco legal da justiça juvenil. Neste caso, a medida deve-se em função de uma conduta delitiva cujo cometimento foi atribuído ao jovem quando este era ainda penalmente inimputável, ou seja, ainda não havia completado os 18 anos.

2.2 O atendimento socioeducativo e a execução da medida de internação no Distrito Federal

Voltando o olhar para o momento atual, importa destacar que a Carta Magna promulgada em 1988 promove uma mudança de paradigma em relação ao tratamento dirigido à criança e ao adolescente – aqui incluída a juventude, pelas razões já explicitadas. A partir dela, instaura-se no país o Sistema de Garantia de Direitos, que constitui-se na articulação e integração das

instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. (SDH/MJ, 2016)

O art. 228 da CF traz que legislação especial regulará o que concerne aos indivíduos menores de 18 anos. Sua concretização acontece dois anos mais tarde, com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diferentemente do Código de Menores, o ECA não se dedica a legislar exclusivamente a uma parcela da população infanto-juvenil, identificada naquele diploma legal como encontrando-se em situação irregular. Esta Lei trata sobre a proteção integral de todas as crianças e adolescentes, descrevendo os seus direitos fundamentais nos mais diversos âmbitos, dedicando apenas uma pequena parte dela à prática de ato infracional.

O ECA (art. 103) considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal, cometida por uma criança ou adolescente que, por serem penalmente inimputáveis, o seu autor está sujeito a um sistema especial de responsabilidade. Ao ato infracional praticado por criança (até 12 anos) corresponderão as medidas de proteção previstas no artigo 101; ao adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional, aplicam-se as medidas socioeducativas previstas no artigo 112 do ECA. As medidas protetivas e socioeducativas¹¹ se apresentam com um conjunto de ações previstas por lei como sendo a resposta do Estado às violações do pacto social. No entanto, pelo fato de sua qualificação ou tipificação estar respaldada no Código Penal Brasileiro, Melo (2009) considera que a infração juvenil vem a ser um ponto de contradições

¹¹ A partir do ECA, essa separação entre o sistema de proteção e o socioeducativo foi naturalizada no Brasil, mas há vários países em que essa separação não ocorre porque se entende que a infração, em qualquer caso e independentemente da idade, é expressão de uma condição de risco e vulnerabilidade que deve ser abordada por meio de proteção e educação, e não havendo lugar para a mera sanção.

com o princípio da inimputabilidade penal dos adolescentes entre 12 e 18 anos de idade. A referida autora questiona se há de fato uma diferença entre crime e ato infracional, ou ainda, entre penas aplicáveis e medidas socioeducativas.

Dentre as medidas previstas por lei, quando verificada a prática de ato infracional, estão: (i) advertência e (ii) obrigação de reparar o dano, ambas de cumprimento imediato; (iii) prestação de serviços à comunidade e (iv) liberdade assistida, a serem cumpridas em meio aberto; (v) inserção em regime de semi-liberdade ou (vi) internação em estabelecimento educacional, que são medidas restritivas de liberdade. À medida mais gravosa, a saber, a internação, é definida pela Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais como “um serviço continuado de Proteção Social Especial de Alta Complexidade” aplicado por determinação judicial. Tal definição reforça a fragilidade do limite existente entre proteção e sanção citado anteriormente.

Lopes de Oliveira (2015) descreve as condições às quais a medida socioeducativa deve atender. Por um lado, representa uma sanção pelo ato gravoso de violação do contrato social, que impõe restrições ao direito individual do adolescente (como a liberdade de ir e vir). Por outro, a medida não pode eximir-se do dever de atender aos direitos fundamentais do adolescente, como um sujeito em desenvolvimento. O cumprimento de medida socioeducativa não deve subtrair do adolescente as alternativas de expressão e linguagem não adstritas à infração, que possa auxiliá-lo a assumir o papel de agente de suas próprias escolhas, com possibilidade de posicionar-se diante das condições profundamente adversas nas quais a sua identidade, com frequência, é construída.

Por esta razão, no contexto da proteção integral que se institui a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, a proposta é que as medidas sejam executadas dentro de uma política educacional não punitiva, tendente a interferir nos processos de desenvolvimento dos adolescentes, para uma melhor compreensão da realidade e sua efetiva integração social. Por isto Gois (2005) entende que as medidas socioeducativas, isoladamente, não possuem a eficácia

que se tende a atribuir a elas. O ato infracional precisa ser analisado em relação ao contexto societal mais amplo, caracterizado por exclusão e negação de direitos. Assim, para que uma medida alcance sua eficácia, ela deve ser parte de um projeto maior, de uma política pública, e não um corpo de ações incipientes e desarticuladas, com programas de atendimento frágeis, como não é difícil de serem encontrados.

Na busca por suprir essa lacuna, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA (Lei nº 8.242, 1991), instituído logo após a promulgação do ECA, estabelece no ano 2006 o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (Resolução nº 119, 2006). Este documento foi enviado ao Congresso Nacional, dando origem à Lei Federal nº 12.594/2012. A Lei do Sinase, como foi chamada, constitui-se como a norma processual capaz de fazer com que os anseios do ECA sejam alcançados. Ao regulamentar a execução das medidas socioeducativas, a Lei 12.594 tira essa atribuição das mãos do Judiciário e transfere os programas socioeducativos às mãos do Executivo.

No ano 2013, a SDH/PR, como órgão gestor do Sinase, publica o Plano Operacional de Atendimento Socioeducativo, onde são traduzidas em ações, objetivos, metas, responsabilidades e prazos de cumprimento dos princípios consagrados no ECA e no Sinase, vindo a ser a política pública da socioeducação para todo o território nacional. O referido documento apresenta em seu cronograma, o primeiro período (2014-2015) dedicado à formulação dos Planos Estaduais e Distrital do Plano Decenal e à primeira avaliação nacional do Sinase. Todos os estados devem, portanto, a partir daí, elaborar o seu respectivo plano de atendimento socioeducativo em linha com os ditames do plano nacional, deliberado e aprovado pelo CONANDA. Isto em virtude da própria Lei do Sinase, que estabelece as competências de cada ente na execução das MSEs, apresenta a criação, o desenvolvimento e a manutenção de programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação como

atribuição dos Estados; em meio aberto, dos municípios; e, cumulativamente, as competências dos Estados e Municípios ao DF (Lei nº 12.594, 2012).

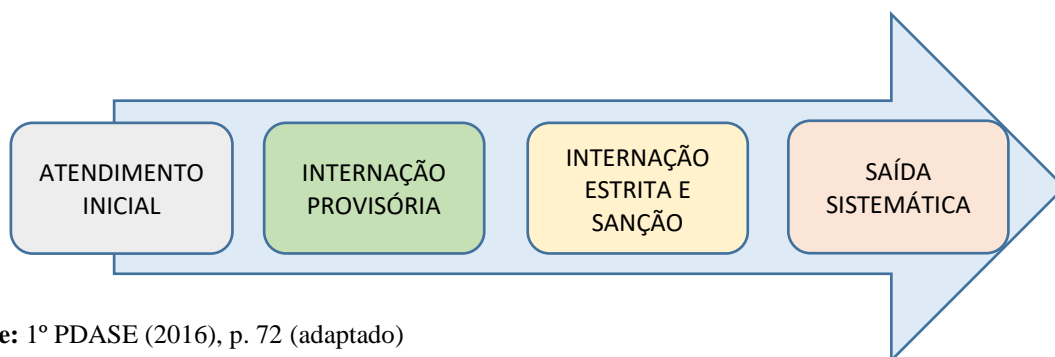
Mas não apenas a execução das medidas socioeducativas é definida nas instâncias estadual, distrital e municipal, mas também o funcionamento do sistema de justiça juvenil como um todo. Por isto, para que o leitor compreenda o processo pelo qual o adolescente passa desde o cometimento do ato infracional até a execução da medida, propriamente dita, os parágrafos seguintes conterão de forma descritiva as diferentes fases que fazem parte dessa dinâmica relação do adolescente com a Justiça.

O fluxo regular se inicia com a apreensão do adolescente pela polícia. No caso do Distrito Federal, geralmente ele é conduzido à delegacia até sua identificação, quando é então conduzido ao Núcleo de Atendimento Integrado – NAI¹². Esse núcleo caracteriza-se pela integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, incluindo as áreas de Educação, Saúde, Esporte e Cultura. Em até 24 horas deve acontecer a audiência, na qual ele pode ser liberado ou encaminhado a uma Unidade de Internação Provisória, caso haja indícios suficientes de autoria, materialidade e demonstrada a necessidade imperiosa da medida socioeducativa (art. 108, ECA). Do contrário, é registrado um Boletim de Ocorrência Circunstanciado (BOC) e a investigação segue o seu curso com o adolescente em liberdade até o julgamento. Na fase ministerial, a promotoria avalia os fatos e

¹² O NAI encontra-se previsto no art. 88, inciso V, do ECA, e no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 12.594/2012, que consolida para o atendimento inicial ao adolescente autor de ato infracional. O atendimento inicial realizado de forma integrada e articulada entre diferentes órgãos, serviços e entes sociais para um atendimento qualificado pode mobilizar todo o funcionamento do Sinase. A implantação desses Núcleos vem sendo feita pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) em caráter prioritário. O Distrito Federal é uma das poucas unidades da federação que já conta com esse serviço, ainda que de forma limitada. A proposta é desenvolver metodologias sob medida para a execução das medidas, mas que requer concomitante um estruturado Programa de execução de Medidas de Meio Aberto. Para a finalidade dessa pesquisa, que é o desligamento do jovem do SSE, um trabalho planejado em rede e executado desde a porta de entrada do sistema, que é o NAI, as possibilidades de sucesso em relação aos objetivos da medida são potencializadas.

evidências e propõe pelo arquivamento, remissão ou pela representação do adolescente. Passa-se então à fase judicial. Caso o adolescente esteja acautelado provisoriamente, esta fase deve transcorrer em até 45 dias até a decisão judicial, que pode ser pelo arquivamento do processo ou pela sentença, com a aplicação de alguma medida socioeducativa. Sendo sentenciado à medida de internação, o adolescente, já na condição de socioeducando, é conduzido a uma dentre as seis Unidades de Internação Estrita no DF (Figura 2). A escolha da unidade se dá por critérios de sexo, idade e proximidade da residência, desde a implementação do sistema de especialização no atendimento. Essa distribuição no DF é feita pela central de vagas, que é o setor logístico que controla as vagas disponíveis no sistema. Se ao término desse processo o socioeducando já tiver completado 18 anos, ele será encaminhado a uma unidade que oferece atendimento para jovens entre 18 anos completos e 21 anos incompletos.

FIGURA 2. PROGRAMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE INTERNAÇÃO DO DF



Fonte: 1º PDASE (2016), p. 72 (adaptado)

Na unidade tem início o atendimento socioeducativo, que difere da medida socioeducativa em função da sua finalidade. Junto com os especialistas, o socioeducando participa da elaboração do PIA (Plano Individual de Atendimento), onde são estabelecidas as metas e respectivos prazos para que alcance condições de construir um novo projeto de vida. A cada seis meses é enviado ao juiz um Relatório de Avaliação para que ele reveja a medida. O juiz pode decidir pela manutenção da medida, pela progressão de medida (a uma medida de meio aberto, por exemplo) ou pela concessão de benefícios de saída especial (no caso de datas especiais – Natal e aniversário dos pais, por exemplo) ou a saídas-teste de 24 horas. Caso o

adolescente seja bem avaliado, o juiz poderá determinar o benefício de Saída Sistemática para que ele se prepare para o desligamento definitivo do SSE.

No DF, o atendimento socioeducativo passou por significativas mudanças nos últimos anos. Até o ano 2003, a única Unidade destinada à execução da medida de internação de adolescentes no DF era o Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), criado pela Lei nº 663, de 28 de janeiro de 1994 (SECRIANÇA, 2016). Até aquele momento, o CAJE não apenas se dedicava à execução da medida de internação, como também abrigava os adolescentes em internação provisória enquanto se dava a apuração dos fatos relacionados ao ato infracional. Nesse mesmo ano, o Centro Socioeducativo Amigoniano (CESAMI), popularmente conhecido como CAJE II, inicia sua operação por convênio com o GDF, passando a encarregar-se dos adolescentes durante a fase de investigação. Uma medida cautelar promovida pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos – OEA, obriga o Distrito Federal a adotar ações para enfrentar os problemas de superlotação e a melhorar as condições de insalubridade, entre outras questões relacionadas à violação de direitos humanos de crianças e adolescentes. Em resposta a essa demanda, duas novas Unidades de Internação são inauguradas entre 2006 e 2008. Como efeito da mobilização da sociedade para a desativação do CAJE, outras cinco unidades de internação são instaladas, entre elas, a denominada Unidade de Saída Sistemática (Uniss).

Entretanto, a ampliação do número de unidades e dos programas de atenção existentes não tem se revelado uma estratégia suficiente para alinhar as práticas cotidianas do atendimento com as principais prerrogativas filosóficas e legais que devem sustentá-lo. No propósito de qualificar o tratamento dispensado a esses adolescentes, por meio de metodologias que respeitem, mas não se restrinjam ao caráter sancionatório implicitamente associado à execução das medidas, são necessárias, a nosso ver, ações capazes de mexer com a dinâmica do fazer socioeducativo como um todo. Além de ações sistemáticas de formação dos profissionais, o

próprio sistema deverá ser capaz de promover mais espaços de educação e desenvolvimento pessoal dos adolescentes, com a superação da chamada “cultura da cadeia” (Lopes de Oliveira & Yokoy de Souza, 2012). As autoras sinalizam a necessidade de estabelecer-se uma cultura institucional propriamente socioeducativa, a fim de superar o paradigma prisional, repressivo e disciplinar que atravessa muitas unidades de execução de MSEs, em especial as de internação.

O 1º Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal – PDASE (SECRIANÇA, 2016) é o mais recente produto apresentado pela Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. O Plano não ignora os desafios ainda não enfrentados pela justiça juvenil no Brasil, a fim de se aprimorar as metodologias envolvidas na execução de medidas socioeducativas. Por isto, destaca a intersetorialidade entre as Secretarias e a articulação entre as diferentes políticas públicas para a promoção, efetivação e garantia de direitos dos adolescentes atendidos. Esta intersetorialidade será particularmente importante e crítica para o alcance das metas traçadas para a fase conclusiva da internação, na qual o adolescente ou jovem se prepara para o desligamento do Sistema de Justiça Juvenil.

Na fase conclusiva, o órgão gestor do Sinase, no Distrito Federal, instituiu uma proposta pioneira de saída sistemática. Trata-se de destinar uma unidade específica para atender, em uma fase conclusiva da medida, os adolescentes e jovens que, de acordo com a avaliação dos técnicos de referência, reúnem as condições subjetivas, educacionais e profissionais para a saída do SSE. A decisão de criar uma unidade com esta finalidade no DF foi tomada como uma estratégia para se minimizar os riscos aos quais os adolescentes e jovens estavam expostos quando passavam a usufruir o direito às saídas eventuais, enquanto outros socioeducandos acautelados na mesma Unidade não tinham esse direito (pressão para levar recados, trazer drogas, etc.). Na Uniss todos estão em condições idênticas de preparação para o desligamento, o que maximiza as possibilidades de êxito na reintegração do jovem ao convívio familiar e comunitário, bem como as chances de sua inserção no mundo do trabalho.

O jovem parte para um processo de desligamento, com a introdução sistemática de atividades externas na sua rotina. As atividades previstas para ser realizadas nesta fase voltadas para fomentar a integração extramuros, quer de profissionalização, lazer, cultura, esporte, quer de participação político-social; além de buscar uma maior articulação com as redes de serviços e equipamentos públicos (Silva, 2015; SECRIANÇA, 2016). As características particulares da unidade criada no DF para o cumprimento da medida de internação nessa modalidade de benefício serão detalhadas no capítulo da Metodologia.

É relevante falar do contexto do atendimento nesta fase, pois é o espaço onde se dá o fenômeno que nos interessa investigar: a produção das subjetividades. E como esta pesquisa focaliza as trajetórias juvenis, não há como ignorar o contexto no qual essas transições ocorrem e onde possivelmente são vivenciadas rupturas que podem levar esses jovens a novas formas identitárias.

2.3 Programas de acompanhamento ao egresso

De acordo com art. 20 da Resolução CONANDA nº 113 (2006), parágrafo único: “Integram também o Sistema Nacional Socioeducativo - SINASE, como auxiliares dos programas socioeducativos, (...) os programas de apoio e assistência aos egressos”. Assim mesmo, a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE especifica em seu art. 11 que, para que uma entidade possa inscrever o seu programa de atendimento no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, é requisito obrigatório a previsão das ações de acompanhamento do adolescente após o cumprimento de medida socioeducativa. No entanto, Assis e Constantino (2005) assinalam que o apoio ao jovem após o seu desligamento da unidade socioeducativa ou dos programas de atendimento privativos de liberdade inexistem em 53% das unidades. Dados

mais recentes reunidos pelo Conselho Nacional do Ministério Público, em março de 2013, revelam resultados ainda mais alarmantes, afirmando que não há qualquer forma de atendimento multidisciplinar aos egressos e suas famílias em mais de 80% das unidades de internação e em quase 70% dos programas de semiliberdade (CNMP, 2013). Outro estudo realizado por Branco e Wagner (2009) no Rio Grande do Sul conclui que a intervenção psicossocial do adolescente em processo de desligamento é deficitária e que o Estado não oferece qualquer programa especial de acompanhamento. Os autores inferem que esta lacuna na atenção pode explicar as altas taxas de reiteração infracional, no Brasil.

Um plano de acompanhamento do egresso precisa adotar estratégias que ultrapassem esse tipo de desafio. Uma atenção continuada na ação socioeducativa para além do âmbito institucional, como proposto por Ribeiro (2010), precisa contar, além de uma metodologia apropriada, com pessoal capacitado e em número suficiente para realizar visitas *in loco*, veículos e instrumentos destinados a esta finalidade, além de um local de referência para o comparecimento periódico do egresso, a fim de auxiliar seu vínculo à rede de serviços públicos e de proporcionar um acompanhamento que tenha o próprio indivíduo como informante.

Dentre os desafios sistematizados no documento do 1º Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal (PDASE, 2016) apresenta-se, no eixo sobre a qualificação do atendimento socioeducativo, a necessidade de se criar e implementar um sistema de acompanhamento aos egressos, em conformidade com a Resolução Normativa nº 72, de 11 de dezembro de 2014 (Art. 4º, Parágrafo 2º). O marco normativo que orienta e operacionaliza o atendimento socioeducativo é farto em explicitar a necessidade de que haja um programa de acompanhamento ao egresso e metodologias de avaliação do serviço oferecido em termos de qualidade e satisfação. A Figura 3 traz uma síntese dos principais instrumentos que falam a respeito. O presente trabalho sobre produção de subjetividades se insere neste contexto de desligamento do jovem do sistema de justiça juvenil, sobre o qual esperamos poder lançar luz.

FIGURA 3. SÍNTESE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ATINENTE À ATENÇÃO AO EGRESSO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS RESTRITIVAS DE LIBERDADE

Instrumento Normativo	Conteúdo			
Lei nº 8.069, de 13 jul. 1990 – ECA	Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm por obrigação, entre outras: XVIII - manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos.			
Resolução do CONANDA nº 113, de 11 dez. 2006	Parágrafo único. Integram também o SINASE, como auxiliares dos programas socioeducativos: - os programas acautelatórios de atendimento inicial (arts. 175 e 185 da lei federal nº 8069/90) - programas de internação provisória (art 108 e 183 da lei citada); e - programas de apoio e assistência aos egressos.			
Lei nº 12.594, de 18 jan. 2012 – Lei do Sinase	Art. 18. A União, em articulação com os Estados, o DF e os Municípios, realizará avaliações periódicas da implementação dos Planos de Atendimento Socioeducativo a cada 3 (três) anos. Art. 25. A avaliação dos resultados da execução de medida socioeducativa terá por objetivo, no mínimo: I - verificar a situação do adolescente após cumprimento da medida socioeducativa, tomando por base suas perspectivas educacionais, sociais, profissionais e familiares; e II - verificar reincidência de prática de ato infracional.			
Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo (2013)	Entre as <i>diretrizes pedagógicas do SINASE</i> quanto ao atendimento socioeducativo está:	k) garantir o direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos, considerando sua condição singular como estudantes e reconhecendo a escolarização como elemento estruturante do sistema socioeducativo.		
	Diagnóstico: no marco situacional levantado em relação ao atendimento socioeducativo em meio fechado, encontra-se: - Insuficiência de Programa de Acompanhamento do Egresso, especialmente em relação ao meio sociofamiliar, mediante atuação de equipe multidisciplinar, em ação específica.			
	Objetivo: qualificar o atendimento socioeducativo	3.17 Garantir a oferta do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) aos adolescentes egressos como grupo prioritário [MDS]; 3.18 Orientar os profissionais da Rede SUAS para garantir o atendimento das famílias dos adolescentes egressos do SSE (meio fechado e aberto). [MDS]; 3.19 Acompanhamento da trajetória escolar dos egressos do sistema socioeducativo [MEC e SDH/PR]; e 3.20 Inserção dos egressos do sistema socioeducativo em cursos de educação profissional e tecnológica [MEC e SDH/PR].		
I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal – PDASE/DF (Brasília, 2016)	Parte 6 - desafios do SSE/DF (contribuições dos adolescentes, familiares, servidores e parceiros)	- Eixo <i>Qualificação do Atendimento Socioeducativo</i> : criar e implementar sistema de acompanhamento dos egressos; - Eixo <i>Participação e Autonomia dos(as) Adolescentes</i> : engajar socioeducandos(as) egressos, apropriados do conceito de socioeducação, para que contribuam no processo de ressocialização dos(as) socioeducandos(as) que ainda cumprem medidas socioeducativas.		
	Parte 7 - eixos operativos, com os objetivos, metas, período e responsáveis.	Eixo 1 – <i>Gestão do Sistema Socioeducativo</i> Objetivo 1. Criar e implementar o programa de acompanhamento a adolescentes egressos do sistema socioeducativo, conforme à Resolução Normativa Nº 72 de 11/12/2014, Art.4, § 2º.	Meta 1. Fomentar o debate entre os servidores do sistema socioeducativo, sobre a criação e a melhor forma de funcionamento do programa de acompanhamento de egressos [a ser executada no período 2015-2016 pela Secriança].	
		Objetivo 6. Fortalecer a rede de atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.	Meta 2. Implementação de programa específico de acompanhamento aos egressos do sistema socioeducativo [período 2017-2020, sob responsabilidade da Secriança e SGD].	
		Objetivo 7. Promover o protagonismo juvenil tanto do egresso quanto do socioeducando em cumprimento de Medida socioeducativa	Meta 5. Garantir aos(as) socioeducandos(as) egressos(as) da Unidade de Internação matrícula em escola da rede pública, de forma desburocratizada, célere e sem prejuízo do(a) adolescente. [período 2015-2016, sob responsabilidade da Secriança e SEDF].	
	Avaliação: o acompanhamento ao egresso prevê a investigação de indicadores do Atendimento Técnico.	Indicadores quantitativos: número de adolescentes/jovens egressos do SSE acompanhados, encaminhados para políticas públicas e trabalho. Indicadores qualitativos: pesquisas (de satisfação, de qualidade), entrevistas estruturadas ou não estruturadas (com ou sem questionário) e observação direta.		

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

A partir da Figura aqui apresentada, podemos observar uma brecha existente entre a legislação e as práticas socioeducativas voltadas ao atendimento e acompanhamento do egresso, bem como a necessidade de avaliações sistemáticas de qualificação do atendimento socioeducativo que tomem por base as perspectivas educacionais, sociais, profissionais e familiares.

Assim mesmo, vemos que um dos objetivos estabelecidos no Plano Decenal é a promoção do protagonismo juvenil. Desta forma, uma ampla participação associada a uma crescente autonomia dos adolescentes constituem-se em um desafio a ser enfrentado pelos atores que integram o Sistema de Garantia de Direitos, em especial pelos operadores do SSE. O entendimento da norma é de que ambas as conquistas, participação e autonomia, pressupõem a apropriação pelo adolescente do conceito de socioeducação e o engajamento voluntário dos jovens egressos como partícipe no processo socioeducativo de outros adolescentes que ainda cumprem medida socioeducativa.

A compreensão do desenvolvimento humano na juventude, não como algo que está dado, mas como um sistema de significação que se constitui na relação do jovem com as diferentes esferas de experiência na qual ele transita durante o processo de desligamento do SSE, será objeto do próximo capítulo.

3 ABORDAGEM SEMIÓTICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO:

TRAJETÓRIAS DE VIDA

Esta seção está organizada em quatro sub-seções. A primeira explora a perspectiva semiótico-cultural do desenvolvimento que opera para a inteligibilidade da mútua constituição pessoa-cultura. Esta perspectiva se mostra coerente com os estudos de trajetórias de desenvolvimento no curso de vida, entendida como fenômeno singular e irrepitível vivido da concepção à morte, no tempo irreversível. As mudanças ocorridas em trajetórias de vida em um momento particular, como é o período de desligamento do sistema socioeducativo, são analisadas na terceira sub-seção, a partir do estudo de rupturas e transições. Com a emergência de mudanças externas relacionadas às esferas de experiência, novas formas de posicionamento são demandadas do indivíduo em seu ambiente sociocultural, levando à construção de novas significações de si e do mundo. A narrativa é apresentada como uma aliada aos estudos de trajetórias, que auxilia na compreensão dos processos de subjetivação dos jovens e como eles definem seus próprios signos. São analisadas ainda as ambiguidades em relação às demandas sociais sobre a juventude e as estratégias adotadas pelos jovens para responder a essas demandas.

3.1 Abordagem semiótica do desenvolvimento

O termo semiótica se origina da raiz grega *semeion*, traduzida como signo, em português. Semiótica, como campo de estudo, remonta aos grandes filósofos gregos da antiguidade, como Platão e Aristóteles; São Tomás e Santo Agostinho na Idade Média; nos séculos XVII e XVIII, sistematizado na doutrina dos signos, de John Locke e no trabalho de Johann Heinrich Lambert, intitulado *Semiotik*; e, finalmente, no século XIX, com os estudos de Semiologia, na Linguística de Ferdinand Saussure e, de Semiótica, na Lógica de Charles Sanders Peirce (Nicolau, Abath, Laranjeira, Moscoso, Marinho & Nicolau, 2010). A semiótica,

ou ciência dos signos, tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como produtor de significação e sentido (Andersen, 1997). Os fenômenos culturais são abordados pela semiótica como um sistema de signos, os quais constroem significações que vão dando sentido às coisas.

Pela perspectiva da psicologia semiótico-cultural, os processos de desenvolvimento resultam da interação entre o indivíduo e o meio físico, social e cultural. O soviético Lev Vygotsky e o psicólogo americano Jerome Bruner concebem a cultura como exercendo a mediação semiótica do desenvolvimento humano. Bruner (1997) sustenta que a herança biológica do homem não direciona ou modela a ação; ao contrário, impõe-lhe restrições. Já a cultura permite ao indivíduo transcender os limites biológicos, ao dar significado à ação e impor os padrões inerentes aos seus próprios sistemas simbólicos. O pensamento, portanto, se desenvolve mediado por instrumentos culturais – objetos materiais e signos – construídos historicamente por um grupo (Zittoun, Mirza, & Perret-Clermont, 2007). A cultura, nesse contexto, é descrita por Cole e Parker (2011) como um ambiente dinamicamente modificado por artefatos criados pelas gerações passadas, podendo ser de ordem material (falado, escrito, signos, ritual, arte, objeto e outros) ou conceitual (normas, crenças, convenções, receitas, etc.), que se constitui em um meio de desenvolvimento humano e de interação com o mundo (Jahoda, 2012). Nessa mesma corrente, Fávero (2005) agrega que é imprescindível considerar também, além dos objetos físicos, as ações humanas como possuidoras de significados socioculturais, de tal forma que, tanto os objetos quanto as ações, funcionem como veículos na mediação de significados. Com relação ao objeto, a visão dialógica compartilha com Vygotsky a ideia de transformação, co-construção e reinterpretação a partir da linguagem em face de um acontecimento real e concreto (Scorsolini-Comin & Santos, 2010).

A Semiótica, em especial a que é desenvolvida por Peirce, baseia-se na tríade objetos materiais, suas representações em forma de signos e nossa interpretação mental desses objetos.

Signo é, portanto, aquilo que substitui o objeto em nossa mente, sendo ele a base constitutiva da linguagem (Nicolau et al, 2010). Foram os estudos sobre a subjetividade humana a partir da teoria geral dos signos, desenvolvida por Peirce, os que aproximaram a perspectiva semiótica da psicologia cultural (Colapietro, 2014). A perspectiva teórica denominada Psicologia Cultural do Desenvolvimento encontra em Jaan Valsiner um dos seus maiores expoentes na atualidade. Para esse autor, uma pesquisa sob este referencial teórico deve levar em conta a pessoa em relação aos sistemas culturais nos quais está imersa (Valsiner, 2007). Portanto, a cultura, como elemento de mediação intra-psicológica, deixa de ser vista como externa ao indivíduo. Um dos princípios basilares desta teoria diz respeito ao “papel dos processos de *mediação semiótica* através dos quais a pessoa e a cultura se constituem ao longo do tempo” (Mattos, 2013).

Salvatore e Valsiner (2008) explicam que a psicologia cultural adota, em geral, uma combinação de duas abordagens: uma funcionalista e outra semiótica. De acordo com a abordagem funcionalista, que é um tipo de análise que busca estudar um fenômeno ou coisa por meio de sua função, o significado reside na função do ato de produzir um signo, que executa uma tarefa. A abordagem semiótica, por sua vez, considera os atos de produção de signos como significantes que transportam significados. No entanto, esses significados são alimentados por outros, em um processo de semiose ilimitada geradora de sentido. Por esta razão, os autores consideram que esta abordagem se baseia na circularidade entre os níveis micro e macro de co-construção de significado. Vale dizer que as formas simbólicas que são construídas pelo sujeito em uma esfera de experiência podem ser ativadas em outras esferas. Por esta razão, reconhecemos que a abordagem semiótica mostra-se coerente com a especificidade da questão de pesquisa que buscamos responder neste trabalho. Os signos, do ponto de vista psicológico, não apenas regulam a relação do sujeito com os outros sujeitos e com a realidade, como ainda detém um papel autorregulador. Desta maneira, interessa-nos aprofundar na compreensão da natureza semiótica dos processos de autorregulação nas diferentes esferas de experiência pelas

quais transitam os jovens durante o processo de desligamento da MSE e a internalização dos diferentes significados.

O desenvolvimento, como processo semiótico, inicia-se em uma dimensão interpessoal que, posteriormente, se torna intrapsicológica (Zittoun, 2009). É a dinâmica de internalização e externalização, descrita por Vygotsky (1998) e enfatizada na obra de Valsiner (2012), o que possibilita o desenvolvimento humano e a crescente interdependência entre o indivíduo e a cultura. O indivíduo está imerso em seu contexto sociocultural, sendo influenciado por ele, mas também assumindo um certo protagonismo na transformação da realidade. Desta maneira, a abordagem semiótica do desenvolvimento busca situar a pessoa em relação aos sistemas culturais que a envolvem, entendendo a cultura não como elemento externo ao indivíduo, mas como mediador que tanto inclui quanto separa a pessoa do seu ambiente cultural (Mattos, 2013). Essa integração exercida por diferentes processos de mediação semiótica entre a pessoa e o seu contexto é o que gera as condições mínimas para a construção de um campo subjetivo responsável pelos processos de regulação social, correção e autorregulação da ação do indivíduo. Ontogeneticamente, primeiro acontece a regulação social da pessoa; depois a correção dos sujeitos em interação, através das regras estabelecidas pela cultura; para, só então, serem criativamente internalizadas as regras sociais, passando o indivíduo a exercer uma autorregulação, requerida para a sua inserção em novos espaços de convivência na vida em sociedade (Zittoun, 2009; Gillespie & Zittoun, 2010; Mattos, 2013; Rengifo Herrera, 2014). São os processos de canalização cultural estabelecidos pelos grupos humanos que auxiliam na vinculação do indivíduo ao seu contexto social.

3.2 Desenvolvimento no curso de vida: foco nas trajetórias individuais

Situado o estudo no escopo da abordagem semiótica do desenvolvimento, buscaremos nesta sub-seção argumentar sobre a sua coerência com os estudos de trajetórias de vida.

Referimo-nos como *trajetória de vida* ao percurso vivido por uma pessoa, de maneira singular e irrepitível, entendendo também que toda ação humana é sempre de natureza social e dialógica (Bakhtin, 1982; Josephs & Valsiner, 1998; Marková, 2005; Grossen & Salazar Orvig, 2011; Zittoun, 2012).

A noção de trajetória está inserida na perspectiva do curso de vida, cuja teorização se volta ao entendimento do desenvolvimento humano em meio a mudanças no ambiente cultural ocorridas ao longo da vida de um indivíduo. Dentre os estudos do desenvolvimento humano, como ramo da psicologia, que se interessaram por trajetórias, destacamos dois grupos: um nomeado de *ciclos de vida* e outro, *curso de vida*. Shaffer & Kipp (2012) consideram que as mudanças são abordadas, nas duas perspectivas, em razão de dois processos essenciais: maturação e aprendizagem, respectivamente.

O primeiro grupo de estudos, representado em teóricos como Henri Wallon, Sigmund Freud e Jean Piaget, descreve o desenvolvimento em estádios e subestádios ao longo do *ciclo da vida*, ou ainda como utilizado para designar a passagem de um estágio ou de um papel social para outro, tais como a transição à vida adulta, à paternidade e à aposentadoria. Ao referir-se às fases da vida, Philippe Ariès (1981) organiza os diferentes tempos da existência humana em uma escala de registro eminentemente biológico, como o próprio nome sugere. As quatro faixas etárias que são descritas por este modelo são discriminadas por um crescendo de maturidade biológica e sexual que, em termos de potencial reprodutivo, representam: a infância (ausência), a adolescência (emergência), a idade adulta (exercício pleno) e a velhice (perda). Este paradigma teórico, ao contrário do que adotaremos neste trabalho, se sustenta em uma perspectiva evolucionista do desenvolvimento, na qual privilegiam-se os aspectos filogenéticos (Birman, 2009).

Já os estudos que levam em conta o curso de vida, que tem em autores como Lev Vygotsky, Urie Bronfenbrenner e Albert Bandura seus principais expoentes, propõe o

desenvolvimento desde uma perspectiva sistêmica, ocorrendo em um processo contínuo de aquisição cumulativa de competências, da concepção à morte. Nos estudos do curso de vida, o desenvolvimento é entendido como um processo de construção contínua, fruto de uma organização única, complexa e hierarquizada. É dentro da compreensão do desenvolvimento no curso de vida que se insere a noção de trajetória, trazida como foco da presente investigação.

Ainda em termos de apresentar a fundamentação teórico-epistemológica do estudo, consideramos fundamental explicitar o papel da cultura nos estudos do desenvolvimento humano, seguindo o rastro de autores como L. Vigotski e J. Bruner, aqui citados anteriormente. Zittoun, Mirza & Perret-Clermont (2007) ressaltam que as pesquisas em desenvolvimento na perspectiva do curso de vida precisam levar em conta a natureza constitutiva da cultura, como estruturante de situações locais e de interações interpessoais, consideradas em seus aspectos semióticos e intrapsíquicos.

O curso de vida tem aspectos da biografia individual, coletiva e ainda, intergeracional. Coincidimos com a perspectiva adotada por alguns autores (Martins & Vieira, 2010; Zittoun, 2012) em analisar o desenvolvimento sob diferentes níveis de análise. Desta maneira, buscamos trabalhar com uma proposta que integre aspectos da história filogenética do ser humano e da sua história de desenvolvimento ontogenético, considerando o contexto sociocultural onde o indivíduo está inserido (Martins & Vieira, 2010). Esta maneira de estudar empiricamente o desenvolvimento no curso de vida abarca quatro noções temporais (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2000): o tempo microgenético (ou tempo presente, na interface do aqui-agora), o tempo ontogenético (ou tempo vivido, relacionado às vozes evocadas nas práticas discursivas), o tempo sociocultural (ou tempo histórico, construído socialmente) e o tempo filogenético (ou tempo relacionado com a organização biológica da espécie humana). A noção de trajetória é uma orientação inovadora para a interpretação dos processos de desenvolvimento em

psicologia. A trajetória aqui mencionada é, por sua natureza, da ordem do tempo ontogenético, concebida como a trajetória biográfica que vai do nascimento à morte.

Pais (1990), alinhado com a perspectiva de Life Course da sociologia, descreve uma trajetória biográfica como “um conjunto de percursos ao nível de diferentes quadros institucionais, de diferentes espaços sociais, eles mesmos em constante mudança”. Este autor agrega que qualquer tentativa de periodização de uma trajetória deve levar em conta os acontecimentos históricos, relacionados às estruturas sociais, e os acontecimentos individuais, que balizam os diferentes percursos constitutivos de uma trajetória biográfica. Ao dizer que cada trajetória é única, não queremos sugerir que não existam certas regularidades nos percursos; ao contrário, são essas regularidades que refletem a história de determinadas estruturas sociais. Por isto, a nossa opção por compreender processos de mudanças se relaciona com estudos sobre jovens que têm em comum o histórico de cometimento de ato infracional, e compartilham um momento particular em suas *trajetórias de vida* (Zittoun, 2009, 2013; Ressurreição, 2015; Mattos, 2013), a saber, a vivência do processo de desligamento com o SSE.

Trajetoária, nessa perspectiva, é tratada como a sequência integrada de mudanças que o indivíduo experimenta ao longo da vida, cujo tempo é irreversível. A trajetória é entendida como períodos relativamente estáveis, alternados com mudanças mais significativas em um processo de contínuo ajustamento entre as vivências atuais e o curso de vida. O estudo do desenvolvimento é, de fato, a investigação dos processos de mudança que vão ocorrendo ao longo da vida, mediados por experiências reconstrutivas em diferentes esferas. Silva (2014) reflete a respeito da distinção entre os conceitos de mudança e desenvolvimento, a partir de uma visão sistêmica. Para a autora, mudanças episódicas não preenchem os critérios para serem qualificadas como processos de desenvolvimento, senão aquelas mudanças significativas que alteram a estrutura da relação da pessoa consigo mesma e com a realidade, passando a integrar-se à totalidade da vida psíquica. Numa mesma linha de argumentação, a elaboração teórica

proposta por Zittoun (2008) sobre a tríade ruptura-transição-mudança em trajetórias de vida considera como ‘mudanças que promovem desenvolvimento’ apenas aquelas que levam a pessoa a um melhor relacionamento dela com seu ambiente social. Conseqüentemente, considera não promotoras de desenvolvimento as mudanças que levam à alienação social ou à alienação de si mesma. Em trabalhos como Zittoun & Perret-Clermont (2009) são definidas como mudanças alienantes as que destroem ou bloqueiam as possibilidades de interação social e de ocorrência de novas transições e mudanças, impedindo o desenvolvimento integral.

Neste aspecto em particular, nosso ponto de vista em relação a mudanças que não são consideradas na concepção de desenvolvimento diverge das autoras citadas. Para a psicologia semiótico-cultural, em que o desenvolvimento acontece do nascimento à morte no tempo irreversível, a ideia de não-desenvolvimento é inconcebível. Podemos dizer que há períodos de quase-estabilidade e outros de grande instabilidade, rupturas e mudanças. Partimos de uma perspectiva não moralista do desenvolvimento, uma vez que a direção das mudanças não está predefinida, mas organiza-se no próprio processo. Portanto, consideramos que seria um juízo de valor qualificar as mudanças em uma escala que vai de melhor a pior, algo que a pesquisa, na perspectiva adotada, evita com veemência. O exemplo dado por Zittoun & Perret-Clermont (2009) sobre mudanças que levam à alienação social ou à alienação de si mesmo, ao menos do ponto de vista do observador externo, pode ser interpretado como estagnação. No entanto, levando em conta os princípios orientadores do desenvolvimento já mencionados, consideramos ser coerente a esquiva de qualquer critério apriorístico ou normativo em relação à novidade produzida pelo desenvolvimento humano.

A mudança é um processo intrínseco a diferentes objetos de pesquisa, tanto das ciências naturais quanto das humanas e sociais. No caso em questão, ao referir-nos aos significados de autonomia nas diferentes esferas de experiência, estamos falando de um objeto que é subjetivo, auto-informado a partir da própria percepção de si, e relacionado a eventos de vida que são, por

natureza, incomensuráveis e carregados de ambiguidades. De acordo com Silka (1992), é ambígua a relação entre mudança interna, que pode ser conhecida apenas a partir de relatos ou narrativas, e mudança externalizada, a qual pode ser refletida no comportamento. Significa dizer que o que se observa em termos de mudança pode ser diferente das conclusões que a pessoa extrai sobre si mesma e sua própria percepção de mudança (processo de julgamento de mudanças). Assim sendo, a interpretação científica dos processos de desenvolvimento humano deve se construir com base em uma composição entre a autocaracterização e as narrativas do sujeito participantes, de um lado, e a interpretação do pesquisador, de outro (Araújo, Lopes de Oliveira, & Rossato, 2017).

A visão compartilhada neste trabalho privilegia as mudanças ocorridas nos indivíduos desde uma ótica prospectiva, orientada ao futuro, e também através de suas interações e reconstruções no ambiente (Sifuentes, Dessen, & Oliveira, 2007). Na malha de interações sociais, enquanto o indivíduo se desenvolve, ele também participa no desenvolvimento de outras pessoas e do próprio contexto. Em síntese, compreendemos o desenvolvimento humano como social, cultural e histórico, sem incorrer no erro da dicotomia e antinomia indivíduo-sociedade (Branco, 2009; Branco & Valsiner, 2010). A partir das interações com a alteridade e das transações sociais, os significados vão sendo negociados e, assim, novos significados emergem das experiências vividas (Bruner, 1997; Valsiner, 2007). A construção de significados é um eixo central para estudos de orientação semiótica, dentro da psicologia cultural do desenvolvimento, sobre o que discorreremos na seção seguinte.

3.3 Rupturas e transições: processos de construção de novas significações

As trajetórias de vida desdobram-se em diversos contextos e experiências de interação e mútuo ajustamento entre o organismo e seu ambiente, ao longo do tempo. Tais trajetórias são pontuadas por momentos de ruptura nos modos de ajustamento existentes, que levam a uma

bifurcação em seu curso, podendo o indivíduo seguir por uma entre duas ou mais direções. Na juventude acontecem momentos críticos de ruptura que levam o indivíduo a buscar reorganizar tanto sua experiência interna, reestabelecendo o senso de si, quanto externa, modificando o modo de funcionamento da pessoa com o ambiente (Zittoun, 2008; Mattos, 2013). Uma ruptura acontece a partir de algum evento que se interpõe na vida de uma pessoa, provocado ou facilitado por fatores internos ou externos. Eventos disruptivos representam um chamado para novas formas de agir ou de pensar, que exigem do sujeito um processo de ajustamento às novas circunstâncias de vida. Zittoun dá o nome de transição ao processo que vai da ruptura à nova estabilidade. As mudanças referidas aqui em decorrência de processos de ruptura-transição são de um caráter intransitivo, reconhecidas pelas transformações profundas e substantivas que os seguem. Os conceitos de ruptura e transição são partes de uma mesma unidade, centrais para o estudo de trajetórias de vida e o entendimento dos processos de mudança (Zittoun, 2009).

Mudanças ambientais e nos contextos de interação são comuns na juventude, apesar de não estarem adstritas a nenhum período específico no curso de vida. A inserção no mundo do trabalho para uma parcela significativa da população jovem, o ingresso no ensino superior para uma minoria, a conjugalidade ou mesmo a parentalidade, como já foram mencionados no Capítulo 1, são exemplos de esferas de experiência nas quais o jovem passa a transitar. Assim, é demandado dele, muitas vezes, novas formas de sentir, pensar, agir e interagir, rompendo com a continuidade de uma vivência infantil para adotar formas de se relacionar com o ambiente cultural de maneira coerente com as expectativas sociais. Nessa transição, ele lança mão de artefatos disponíveis nos espaços socioculturais, tais como a música, as artes, a literatura, o figurino e a própria linguagem, e os converte em recursos simbólicos para criar um senso de pertencimento a novos espaços, bem como para ser reconhecido pelo outro como parte integrante dessas esferas de experiência. É na teia de interação do indivíduo com a alteridade e com o ambiente sociocultural onde se dá o processo de significação de si. Os recursos

simbólicos são utilizados pelo indivíduo como instrumentos de mediação semiótica, com os quais ele negocia os significados. Esses conceitos são fundamentais para o desenvolvimento da metodologia que será apresentada na Parte III deste trabalho.

Para evitar qualquer confusão semântica em relação à epistemologia do termo transição adotada na presente investigação, Zittoun (2009) sinaliza que alguns usos correntes do termo “transição” podem revelar fragilidades conceituais em relação ao que sua teoria sobre ruptura e transições propõe. Um exemplo desses usos é a adoção de transição como trânsito ou passagem de um estado a outro. Esta conotação é frequente para referir-se à adolescência como sendo o trânsito da infância à vida adulta. A ideia por trás dessa concepção confere ao adolescente um não lugar. Pressupõe ainda que os pontos A e B, ou seja, ser criança e ser adulto, sejam completamente conhecidos previamente a partir de um modo de ser pautado em certos padrões e mudanças predefinidas, o que termina por mascarar a complexidade do sistema que relaciona mudanças e ajustamentos. Entretanto, em estudos do desenvolvimento humano, nem o ponto de partida, nem o de chegada estão claramente identificados ou conhecidos. As transições que buscamos investigar podem ser entendidas como o processo que acontece da ruptura a uma nova forma de posicionamento do indivíduo com seu ambiente sociocultural.

Zittoun (2009) alerta ainda para o fato de que não é cabido falar em processo de transição que não produza, de maneira sistemática e interdependente, uma mudança identitária, concomitante com processos de aquisição de conhecimento e construção de novos significados. Frente a uma mudança ocorrida em qualquer das esferas da experiência da pessoa, seja ela de ordem social, material ou simbólica, a pessoa é convocada a reposicionar-se, assumindo assim novas formas identitárias.

Em modelos explicativos do desenvolvimento psicossocial, entendimentos binários são apostas falidas (Tateo, 2016). Por isto, em pesquisas que envolvem interações sociais, utilizamos uma triangulação entre a pessoa, o objeto e o elemento social. No entanto, quando o

que se pretende investigar envolve mediações semióticas e outras instâncias culturais, Zittoun e Perret-Clermont (2009) apresentam um quarto vértice ao triângulo, formando um prisma, correspondente aos chamados instrumentos culturais. Um tipo específico de mediação é dado pelo uso que as pessoas fazem de elementos culturais que outrora já fizeram parte da sua experiência em outras esferas, e agora podem ser utilizadas em um novo contexto de interação como recurso simbólico.

Assim, podemos depreender desse modelo esquemático apresentado em forma de prisma, que cada uma das arestas que conecta dois vértices resultará em um dos processos envolvidos na transição, mencionados anteriormente, a saber: transformação identitária, aquisição de conhecimento e construção de novos significados. Um novo *posicionamento identitário* refere-se à indivíduo/alteridade, resultado de dinâmicas interpessoais. Esse Outro pode ser real ou imaginário, específico ou geral. Também em nível interpessoal encontram-se os processos de aprendizagem que se manifestam como *aquisição de conhecimento*, na relação pessoa/objeto. A aprendizagem ou a aquisição de uma competência faz parte desse conjunto de novidade ou relocação cultural que resulta de processos de mudança. O terceiro processo mencionado, a *construção de significado*, diz respeito a processos de significação que envolvem (a pessoa e o sentido que o objeto possui para essa mesma pessoa) (Zittoun, 2009). As outras duas relações que completam a base do prisma, ou seja, a relação outro/objeto e outro/sentido do objeto dizem respeito a movimentos de mudança social, e não psicológica. Elas representam, respectivamente, o *significado compartilhado* socialmente e o reconhecimento ou a *legitimidade do significado* auferido pela coletividade.

Apesar de indissociáveis, para efeitos da compreensão da mudança em trajetórias de vida, interessa-nos aprofundar na compreensão da construção de significações, desde uma abordagem afetivo-semiótica. Assim como propõe Zittoun (2009), de que qualquer processo de transição que envolva a construção de um novo significado deve partir de uma ruptura, Innis

(2016) apresenta que o primeiro passo seja uma divisão no tecido do fluxo da experiência pela introdução de um terceiro elemento na relação pessoa-ambiente, que faz com que aquela vivência em particular seja significativa.

3.4 A produção de subjetividade em diferentes esferas da experiência

Esferas de experiência (Branco & Valsiner, 2012), aqui referidas, são contextos semióticos partilhados entre os integrantes de determinado grupo, cujas condições culturais singulares participam na constituição das subjetividades envolvidas. A esfera institucional relacionada à unidade socioeducativa, por exemplo, é um contexto de canalização sociocultural associado à juventude que assume um papel preponderante, mas não exclusivo, durante o tempo de liberdade restringida. Com a preparação para o desligamento do SSE através das saídas sistemáticas, o trânsito por novas esferas na juventude, como a esfera laboral, favorece processos de ruptura-transição (Zittoun, 2008; Mattos, 2013). Tais processos são canalizados por possibilidades e limites presentes no campo sociocultural, tais como o nível de escolaridade e a qualificação profissional do jovem no momento da sua inserção no mercado de trabalho.

Ao longo da vida, algumas esferas aparecem, outras se transformam ou mesmo desaparecem. É o que acontece com as esferas familiar e comunitária as quais, em geral, passam por transformações significativas desde o momento em que o adolescente deixa de participar cotidianamente da vida doméstica e social em função da retirada compulsória desses contextos, até o seu retorno ao seio familiar após a extinção da medida socioeducativa, já na condição de egresso. Zittoun (2008) enfatiza que tais alterações na pluralidade de esferas de experiência tendem a produzir um desajustamento nos modos de pensar e agir, que podem ser vividos pela pessoa como ruptura. Nesse sentido, Zittoun (2012) propõe a noção de esferas de experiência no sentido de acomodar a pluralidade de experiências acumulada no curso de vida. Algumas vezes, as práticas discursivas e os conjuntos semióticos de cada esfera de experiência se

mostram conflitantes entre si, demandando do jovem um certo domínio sobre os diferentes artefatos e rotinas sociais para que possa ser incluído nessas esferas.

As ações sociais que têm a criança e o adolescente como foco estão sob o umbral jurídico da proteção e da tutela, por sua condição especial de desenvolvimento. Na juventude, no entanto, gera-se em nossa cultura uma demanda social para que o indivíduo mobilize recursos internos e externos para o exercício da autonomia, já que ele não mais dispõe de direitos para o uso dos aparatos sociais destinados àqueles que estão em uma condição especial de tutela. Nas palavras de Malfitano (2011, p. 531),

“Passar a fronteira dos 18 anos implica, pelas questões legislativas componentes do nível macroestrutural, a perda de acesso a serviços sociais que eram até então referências em suas vidas, bem como o medo de entrada na prisão, espaço desconhecido e causador de sofrimento pela possibilidade de aproximação e entrada.”

Juridicamente no Brasil, a entrada à vida adulta se dá aos 18 anos. Com ela, novas demandas são direcionadas ao jovem, caracterizando este fenômeno de transição por uma multidimensionalidade. Em uma dimensão política, encontramos a responsabilidade de eleger seus representantes através do voto; no aspecto moral, o direito de postular-se a condutor veículo automotor ou de constituir matrimônio por declaração de vontade própria; ou ainda, em uma dimensão econômica, a obrigação de pagar impostos e cumprir com uma série de exigências civis. Ao mesmo tempo, a realidade apresenta a impossibilidade de muitas juventudes avançar nas conquistas que lhe são por direito a essa idade, tanto nas dimensões citadas quanto, especialmente, subjetiva. Do ponto de vista econômico, demanda-se do jovem uma certa disponibilidade de recursos financeiros que, em geral, são proporcionados por sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, como já foi dito no Capítulo 1, fatores externos, como a precariedade do emprego e a diminuição do número de postos de trabalho, associados a fatores internos, relacionados com a baixa escolarização e a carência de uma formação profissional adequada às novas exigências do mercado, refletem-se na experiência de grande

parte da população jovem do país, particularmente partilhada pelos indivíduos participantes da presente investigação. Do ponto de vista subjetivo, passar a fronteira da maioridade significa perder algum nível de proteção e negociação como os institutos de tutela e ser totalmente responsável por si. Essa nova demanda sobre o jovem, sem lhe tenham sido proporcionadas condições para o desenvolvimento de ferramentas que lhe permita fazer frente a esse novo *status*, pode levar a uma amplificação do sofrimento social, ao agravamento das condições efetivas de vida e ao ingresso por vezes antecipado no universo prisional do mundo adulto (Malfitano, 2011).

As condições de vulnerabilidade e responsabilidade são de ordem inversamente proporcional, conforme argumentam Guimarães e Novaes (1999). Quanto mais exacerba-se a vulnerabilidade, menor se expressa a liberdade individual, já que os mesmos fatores que conduzem à vulnerabilidade concorrem para interpor-se a uma possibilidade de realizar escolhas. A diferença mais significativa entre elas reside no fato de que a responsabilidade se personifica no indivíduo, enquanto a vulnerabilidade decorre de uma relação histórica entre segmentos sociais, em que a diferença entre eles se transforma em desigualdade.

Malfitano (2011) propõe algumas condições nas quais as transições juvenis podem se dar em sincronia com as expectativas sociais: a) pela inserção no mundo do trabalho; b) pela possibilidade de ascender a um novo papel social outorgado pela maioridade; c) pelas condições financeiras que o trabalho remunerado abre caminho; e d) por um horizonte de possibilidades de concretizar aspirações para sua vida.

Segundo a autora, faz-se necessário ressignificar os objetivos institucionais de promoção de tutela em uma perspectiva direcionada à vertente emancipatória. Para aumentar as chances de alcance deste objetivo, é preciso considerar de forma combinada aspectos econômicos e de geração de trabalho e emprego, em uma perspectiva que suplanta a visão homogênea da juventude como “problema político”.

Para os fins deste trabalho, interessa-nos ampliar o conhecimento acerca de como as subjetividades são forjadas na juventude, na perspectiva da psicologia cultural, especialmente em relação aos sistemas de significação. Uma alteração nos sistemas prévios requer a intervenção de uma condição externa. Por isso, é necessário estabelecer uma unidade triádica básica em relação ao conceito que se busca compreender, no curso do tempo irreversível, já que a criação de significados é sempre orientada para o futuro (Valsiner, 2014).

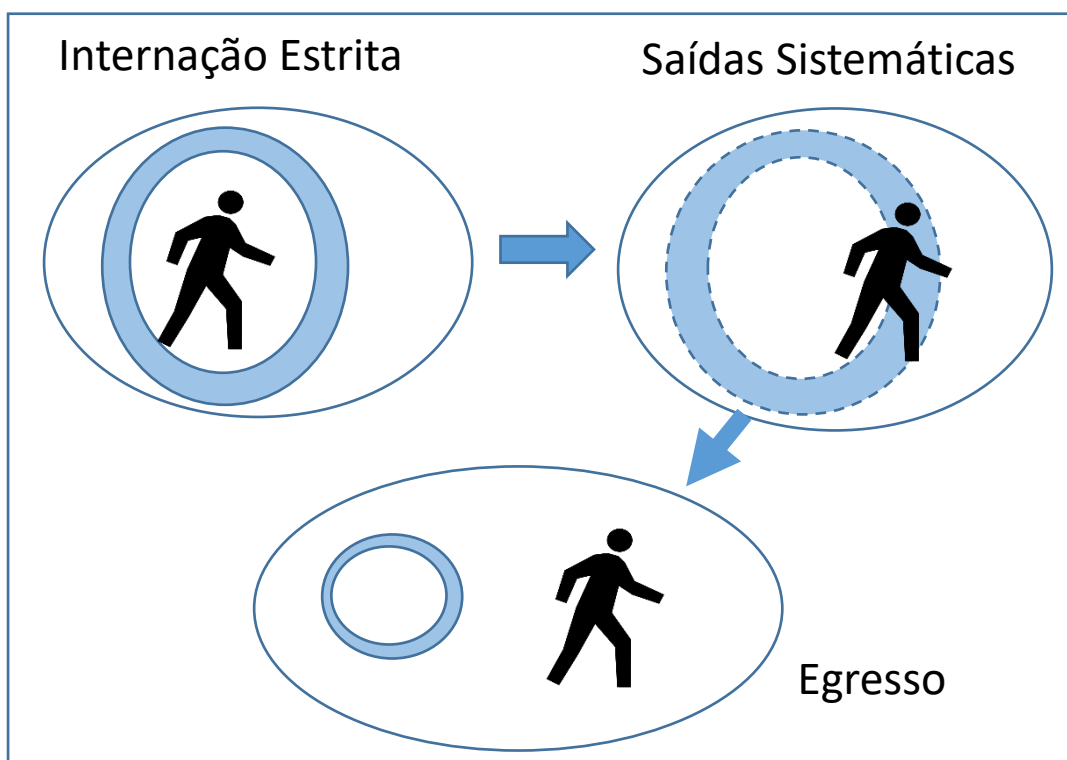
Assim, a dimensão temporal é outro aspecto que não pode ser ignorado em um modelo semiótico de significação. Isto porque a característica fundamental da experiência é existir no tempo (Tateo, 2016). A transição de um estado precedente, já conhecido, para um estado futuro, é definido em relação ao conjunto complementar de infinitas possibilidades futuras.

Uma mudança no sistema de significação implica uma delimitação conceitual minimamente definida, com um conteúdo moldado por um continente que lhe dê contorno e forma. Marsico e Valsiner (2013) falam que qualquer distinção cria uma fronteira entre as partes que as torna distinguíveis do todo, mas ao mesmo tempo as une e as separa como entidades distintas. É este fenômeno de união e separação que Valsiner (2014) chama de *separação inclusiva*. No entanto, De Luca Picione e Freda (2016) trazem à luz uma característica do limite: o conceito de limiar representa uma zona, não uma linha. Significa dizer que não nos referimos a um muro, mas a uma faixa de fronteira que integra todas as formas de hibridização e marginalidade, cujo status simbólico e material pode desenvolver-se ao longo do tempo. Esta *buffer zone* (zona de anteparo ou de transição), de caráter temporal e simbólico, apresentada por Tateo (2016) estabelece as regras de separação e de permeabilidade da fronteira. E é justamente na fronteira onde ocorre a mediação semiótica (Valsiner, 2014).

Consideramos a experiência de saída sistemática tal como uma *buffer zone*, que se estabelece entre o período de cumprimento da medida de internação estrita e a vida após a extinção da MSE, como mostra a Figura 4. A zona de fronteira inclui ainda, além da experiência

de saída sistemática mediada pela instituição, um período imediatamente posterior à saída decretada pelo juiz, quando os instrumentos institucionais de regulação da conduta individual são retirados formalmente. Tal inclusão se deve especialmente por estar aí caracterizada uma forma de hibridização dentro/fora que ainda não foi completamente materializada com a extinção da medida. Em outro sentido, ainda que concretamente a medida tenha deixado de existir de fato, em nível simbólico, o novo *status* de jovem na condição de egresso encontra-se ainda em construção.

FIGURA 4. SAÍDA SISTEMÁTICA COMO ZONA DE FRONTEIRA DO SSE E O MUNDO EXTERIOR



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A fronteira entre o SSE e o mundo exterior conta com marcadores físicos, geográficos e materiais, com aspectos de concretude (grades, muros, restrições de saída), mas também simbólicos (estão dentro, mas já se sentem fora, estão fora mas não conseguem deixar de se sentir dentro). Assim como essas fronteiras impõem limites às ações individuais dos jovens que estão cumprindo medida de internação, elas também representam um sistema de regulação externa do tempo e do próprio corpo desses indivíduos.

Jerome Bruner (1997) afirma que a psicologia cultural proposta por ele impõe duas exigências interrelacionadas quando se propõe a desenvolver estudos do *Self*. O primeiro é que tais estudos devem focalizar as significações, definidas tanto pelo próprio indivíduo quanto pela cultura na qual ele participa; e também os usos práticos dessas significações. Através da complexa teia de significações podemos entender como o indivíduo planeja suas ações, dentro de um sistema simbólico cultural particular.

Quando ocorrem mudanças nos sistemas de significação e desenvolvimento, o mesmo autor afirma ainda que uma das maneiras de reconhecê-las é através das narrativas: “(...) as pessoas transformam em narrativa sua experiência do mundo, assim como do papel que nele desempenham” (Bruner, 1997, p. 100). Bruner (1997) dá pistas de como reconhecer uma possível ruptura a partir de uma narrativa. Diz ele que “em conjunturas decisivas, surgem pontos de mutação, mais uma vez culturalmente reconhecíveis, produzidos quase que invariavelmente pela introdução de uma nova consciência que emerge da vitória ou da derrota...” (p. 104).

O autor explica que o *Self* não apenas narra, mas também justifica. Ou seja, organiza a experiência na dimensão espaço-temporal, permitindo que seja conhecido o processo de desenvolvimento. A narrativa, como recurso cultural, possibilita a produção e a construção de significados, como manifestação cultural intermediada por representações simbólicas.

As narrativas constituem o contexto microgenético em que os indivíduos se apresentam ao outro, mas também revela o contexto socioinstitucional que dá contorno à interação (Lopes de Oliveira & Vieira, 2006). Desta forma, a narrativa apresenta-se como forte aliada em estudos de trajetórias, uma vez que a linguagem constitui o principal dispositivo semiótico de expressão da subjetividade.

PARTE II

4 DELIMITAÇÃO DO OBJETO E OBJETIVOS

4.1 Delimitação do objeto

Consideramos as transições juvenis eventos significativos para o estudo de trajetórias de desenvolvimento humano, que envolvem processos de autorregulação semiótica. Tais processos relacionam-se especialmente com a construção de um sistema de significação compartilhado culturalmente que orienta as ações presentes e futuras do jovem.

Em se tratando de uma vivência transitória que se desenvolve em condições muito particulares de tutela do Estado, dada por uma ação jurídica motivada por uma infração gravosa ou reiteração infracional, que conduz o adolescente à internação, não nos cabe falar em uma categoria juvenil, mas em uma condição juvenil na socioeducação. Tal condição é construída socio-historicamente, de acordo com determinadas marcas simbólicas no campo psicológico, sociológico, político e moral. Nesse sentido, construir uma nova identidade “jovem” em um enquadramento institucional desenhado para adolescentes pode implicar em processos subjetivos englobando formas de ajustamento às novas circunstâncias de vida advindas da saída do sistema. Este sistema particular de regulação da subjetividade se entrelaça com outras esferas de experiência que a saída sistemática proporciona, canalizando possibilidades e limites presentes no campo sociocultural, que vão orientar as pessoas em direção ao futuro.

4.2 Objetivo Geral

Investigar, por meio de relatos de vida construídos a partir de entrevistas, processos de desenvolvimento que se constituem na zona de fronteira espaço-temporal do desligamento da medida socioeducativa privativa de liberdade.

O objetivo maior foi desdobrado em três objetivos específicos, a saber:

4.3 Objetivos Específicos

- (1) Investigar transições de desenvolvimento nos sujeitos de pesquisa.
- (2) Compreender os processos semióticos de heterorregulação e autorregulação mediados pela ação socioeducativa e em diferentes esferas de experiência.
- (3) Compreender de que maneira os jovens antecipam, durante o processo de desligamento da MSE, o seu futuro após a extinção da medida.

PARTE III

5 METODOLOGIA

*O método é ao mesmo tempo premissa e produto,
ferramenta e resultado da investigação.*
(Vygotski, 1995, p. 47).

Na terceira parte deste documento apresentamos a metodologia desenhada para a realização do estudo proposto, atrelado à fundamentação teórica já percorrida na Parte I. Iniciamos apresentando os fundamentos teóricos do método; seguidos pelo delineamento da pesquisa, contendo os procedimentos e instrumentos metodológicos e, finalmente, uma descrição dos procedimentos e instrumentos de análise. Partes deste capítulo fazem parte de um artigo submetido para publicação em uma revista internacional, em fase de revisão.

5.1 Introdução

Entre as diferentes orientações metodológicas adotadas pela ciência psicológica ao longo do tempo, a pós-modernidade redescobre os aspectos qualitativos, após um longo período voltada a investigar apenas fenômenos que poderiam ser objeto da observação direta, privilegiando o produto em detrimento dos processos de desenvolvimento (Valsiner, 1989). No entanto, Souza, Branco e Lopes de Oliveira (2008) não se convencem de que a mudança de orientação epistemológica tenha resultado em grandes mudanças metodológicas.

Na realidade, as mudanças ocorridas se devem mais a um distanciamento gradual dos modelos metodológicos da ciência positivista, adotando, por vezes, modelos emprestados de outros domínios das ciências sociais. Todas as metodologias que utilizam modelos adaptados, tanto da pesquisa positivista quanto das ciências sociais, parecem ser inadequadas ou

insuficientes para uma ciência psicológica que tem por objeto a subjetividade humana. Por diversas razões, esses modelos limitam a compreensão dos fenômenos psicológicos. Os autores da psicologia cultural (Valsiner, 2017; Salvatore, 2014) têm falado da necessidade de um avanço significativo da metodologia. A psicologia cultural contemporânea tem construído um sólido edifício teórico, mas não tem conseguido ainda consolidar sua própria metodologia de análise, apesar dos avanços neste sentido nos últimos anos (Salvatore, 2014).

Tendo identificado esta lacuna nos estudos que aportam à construção de um corpo metodológico consistente e coerente com uma ciência idiográfica, o presente trabalho se propõe a discutir o potencial de uma ferramenta que tem sido desenvolvida no contexto de um estudo empírico realizado com adolescentes, no marco do sistema socioeducativo. Neste sentido, o artigo se propõe a apresentar uma contribuição metodológica ao estudo da subjetividade, além de servir-se de instrumento metodológico aos psicólogos que trabalham em contextos socioculturais singulares.

5.2 A pesquisa qualitativa em um paradigma semiótico-cultural

A palavra é o objeto de estudo privilegiado em investigações psicológicas. Bruner (1997) afirma que uma das maneiras de reconhecer processos de desenvolvimento é através das narrativas: "(...) as pessoas transformam em palavras sua experiência do mundo, bem como do papel que desempenham". No entanto, o mesmo autor explica que o self não apenas narra, mas também justifica. Ou seja, organiza a experiência nas dimensões espacial e temporal, tornando conhecido o processo de desenvolvimento.

A narrativa, como recurso cultural, possibilita a produção e a construção de significações, como manifestação cultural mediada por representações simbólicas. As narrativas constituem o contexto microgenético no qual os indivíduos se revelam ao outro, bem como revelam o contexto socio-institucional que dá contorno à interação (Lopes de Oliveira & Vieira, 2006).

Desta maneira, a narrativa se apresenta como uma forte aliada nos estudos de trajetórias, uma vez que a linguagem constitui o principal dispositivo semiótico de expressão da subjetividade.

Por sua vez, a narrativa se apresenta como um processo e ferramenta da pesquisa psicológica de perfil semiótico-cultural, e que atende aos processos de significação como construção social (Bruner, 1991). Hernández e Olvera (2015) trazem como premissa para incorporar a narrativa como instrumento metodológico, a significação como objeto de estudo e o reconhecimento da esfera da experiência como elemento de análise. Assim mesmo, um estudo do tipo narrativo deve explorar o que sabem, pensam ou sentem os indivíduos que se expressam através de relatos. Isto porque na narrativa estão envolvidos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, situando a experiência no tempo e no espaço (Bruner, 1988). A proposta de explorar diferentes dimensões em investigações da subjetividade encontra em Valsiner (2007) uma justificativa adicional. Para o autor, o desenvolvimento do self se dá na relação entre cognição, afeto e ação.

A questão que se apresenta e que difere de um enfoque a outro, dentro do universo de orientações metodológicas a respeito da análise de narrativas tem a ver com a construção das narrativas e com o papel que se atribui a elas, como instância que organiza a conduta e a subjetividade com relação ao outro.

A análise do discurso, por exemplo, é um método não positivista procedente da linguística, uma disciplina transversal das ciências humanas e sociais. Apesar de ser muito utilizada em investigações psicológicas, seus recursos são limitados quando se busca compreender a a subjetividade humana, por revelar apenas o que é expressado, o exterior do universo psíquico. O corpo e os afetos, que são coisas intrínsecas à totalidade psicológica e à relação, que estão na fronteira entre o interior e o exterior, ficam de fora em alguns modelos mais estruturalistas, como os que se encontram no corpus da análise do discurso (Machado & Melo, 2016).

Por outro lado, estudos sobre a discursividade social que fazem uso de uma metodologia semiótica costumam estar focado nas relações de produção dos signos, como um produto social. Esta foi uma importante contribuição de teóricos da mediação semiótica, como a assumida por Charles Sanders Peirce (1839-1914). No entanto, apesar da enorme contribuição à psicologia dada em relação à compreensão dos signos e dos processos de significação, o pragmatismo da sua análise acaba deixando de fora o sujeito do discurso, produtor de efeitos subjetivos e sociais em base a suas produções semióticas. Peirce reserva especial importância aos aspectos cognitivos, deixando de fora aspectos como o papel que a psicologia adjudica ao corporal na produção de sentido (Montes, 2016). Para solucionar esta limitação metodológica, a autora propõe retomar a discussão sobre a afetividade como objeto da semiótica, para abrir caminho a uma socio-semiótica das emoções, marcando um distanciamento com a tradição estruturalista da Semiologia.

Uma semiótica das emoções tem por premissa que a dimensão emocional pode ser um objeto de estudo por si mesmo e que o emocional deve ser considerado efeito de sentido. Montes (2016) considera valiosas as ferramentas analíticas da semiótica triádica para pensar as emoções como efeito de sentido, ou seja, como resultado de processos inferenciais que envolvem mente e corpo, e que estão menos reguladas socialmente, por não ter uma conexão corporal e afetiva. As emoções estão apresentadas nesta concepção pragmática como efeito de sentido produzidos pelos signos. No entanto, o sentido se constitui na relação entre os interlocutores no uso da língua, frente às condições sociais de produção de enunciados, reconhecido a partir do contexto de interação.

Por outro lado, na concepção de Silva, Barrientos e Espinoza-Tapia (2013) a corporeidade é tratada como "um lugar pelo qual flui o traçado de construções intersubjetivas que regulam o sujeito, permitindo textualizar processos subjetivos que, com as estratégias

tradicionais do método biográfico, ficam invisíveis por se tratar de linguagem semiótico-materials encarnados".

Os argumentos anteriores sinalizam que, ao fazer um cruzamento entre os processos semióticos e os processos afetivos, surge algo que é pertinente para quem trabalha com metodologias qualitativas, como é o nosso caso. A questão para o trabalho com narrativas e produção discursiva é o limite que tem a linguagem como único mediador simbólico para produzir uma significação, concebida como algo que se constrói afetivamente.

Da mesma forma, não se pode deixar de fora a constituição dialógica de uma narrativa que se produz em interação com o pesquisador, já que a perspectiva da pesquisa em psicologia cultural nunca é um mero processo de descrição da realidade, mas sempre se reveste de um caráter de intervenção sobre a realidade investigada. Sob esta epistemologia qualitativa, dado o seu enfoque hermenêutico e construtivo, ao ser promovido o conhecimento da realidade pesquisada através de uma entrevista ou outra técnica, como um empreendimento dialógico, é produzido ao mesmo tempo uma sensibilização em face da realidade, por sua própria condição de ser uma atividade reflexiva, e interpretações que são também produto de negociações semióticas constantes entre o pesquisador e o participante (Lopes de Oliveira, no prelo).

A fundamentação teórica e epistemológica da psicologia cultural adotada no presente estudo empírico leva em consideração os enfoques semiótico, afetivo e corporal, simultaneamente. Com esta tríade, busca-se um modelo para a compreensão do desenvolvimento humano e, em especial, relacionado às mudanças de significação que o sujeito produz sobre sua experiência. A visão de singularidade dos processos de desenvolvimento humano contida nesse paradigma teórico lhe outorga legitimidade para orientar uma pesquisa sobre a experiência subjetiva de adolescentes em um contexto sociocultural particular, de tendência totalizadora, segundo a concepção de Goffman (2001). O termo 'instituição total' refere-se aos signos encontrados no contexto físico e social que materializam a separação

impositiva entre interior e exterior, como os cadeados nas portas e toda a infraestrutura de segurança que impede o livre trânsito entre os dois mundos, aliados a um sistema disciplinar que adota mecanismos de despersonalização do indivíduo como estratégia de controle. Em sintonia com a definição de instituição total do autor, os adolescentes do estudo compartilham em seu aprisionamento uma rotina diária que deixa ao indivíduo pouco espaço para que exercite sua autonomia, já que a definição e aplicação das regras e todas as atividades estritamente programadas são administradas institucionalmente, além da interposição de barreiras que se opõem à interação com o exterior.

Desta forma, tal como argumentam Silva, Barrientos e Espinoza-Tapia (2013), pesquisas que se propõem a estudar processos biográficos que podem ser encontrados com limitações na mera produção verbal, caso o corpo seja deixado de fora, na sua condição de lugar de textualização, já que a linguagem não se mostra suficiente para abarcar toda a profundidade da experiência que o corpo é capaz de registrar. Por isto Denzin e Lincoln (2005) ressaltam que, para acessar a esta classe de memória corporal é preciso que diferentes métodos estejam articulados, como por exemplo, aliar o biográfico a formas alternativas de representação da realidade, no nosso caso, materializada na forma de jogo, como se verá adiante.

5.3 Limitações da entrevista semiestruturada na pesquisa com adolescentes

A seção anterior teve por foco a produção de narrativas e sua especificidade para a compreensão da subjetividade. Na presente seção, busca-se problematizar as estratégias tradicionais de coleta de dados, usualmente adotadas em pesquisas do tipo qualitativa, como é o caso da entrevista semiestruturada em suas expressões mais variadas (narrativa, episódica, história oral, etc.), levando-se em consideração as características do contexto de pesquisa e o público ao qual o interesse de estudo se volta.

A técnica de entrevista se consagrou como apropriada à pesquisa qualitativa, não apenas por coletar a informação relacionada ao tema do estudo, mas também pela possibilidade de ampliar a compreensão do pesquisador a respeito da significação que o sujeito atribui às palavras. No entanto, esta significação não é algo exclusivo do sujeito, mas que se constitui em co-construção com a significação social e institucional que emolduram a relação da pessoa com o tema.

De uma maneira geral, nossa experiência em estudos com adolescentes tem evidenciado uma relativa inadequação dos modelos mais tradicionais de entrevista narrativa ou episódica, com roteiros predefinidos, junto a esse público de participantes. Por esta razão, pesquisadores têm buscado desenvolver estratégias diferenciadas e instrumentos capazes de favorecer a construção de narrativas em contextos socioculturais singulares de pesquisa com adolescentes (Rodrigues de Souza, 2017) através de workshops ou atividades de grupos nos quais os significados sobre a experiência possam ser negociados. Em tais atividades, buscou-se utilizar recursos alternativos às perguntas discursivas como, por exemplo, os recursos de imagens e metáforas em entrevistas individuais.

Tomando-se em conta que a produção verbal resulta das atividades socioculturais, nas quais a pessoa se apropria do conjunto de artefatos ofertados pela cultura, deriva a compreensão de que as narrativas devem ser analisadas em contexto. Por esta razão, antes de tomar a decisão a respeito de qual metodologia é a mais adequada ao estudo do desenvolvimento humano, dedicamos a primeira parte do trabalho de campo a conhecer o contexto de pesquisa e a realidade socio-institucional nas quais as interações deveriam ocorrer, na etapa de construção das informações do estudo. Em sua etapa inicial, o foco estava na identificação de condições potencialmente limitadoras ao desenvolvimento da pesquisa e a elaboração de estratégias de superação de tais limitações.

Durante a imersão etnográfica em um contexto tão singular, como é a socioeducação, testamos diferentes estratégias de interação com os adolescentes, com vistas a obter insumos que nos permitisse uma compreensão maior do desenvolvimento da subjetividade, em uma zona de fronteira simbólica que se constitui entre a privação de liberdade por decisão judicial e o regresso do jovem à convivência comunitária.

Nos seis primeiros meses, acompanhamos a rotina de uma Unidade de Internação para adolescentes em Brasília, Brasil, por entender a necessidade de conhecer o marco institucional dos relatos dos participantes da pesquisa. De acordo com Bruner (1997), estudos que têm por foco as significações definidas pelo indivíduo deve incluir a compreensão dos sentidos dentro da cultura na qual participa e dos usos através dos quais são postos em prática. A cultura permite ao indivíduo dar significado à ação e impor padrões inerentes aos seus próprios sistemas simbólicos.

Com base neste pressuposto, notamos que no transcurso dos processos policial ou investigativo, judicial e assistencial que culminaram com a internação, o jovem passa por diversas audiências, oitivas e interrogatórios. Além disso, nesse tipo de situação na qual se lhes admoesta a dizer somente a verdade, sendo que qualquer coisa que disser poderá ser usada como prova que depõe em seu desfavor, muitas vezes eles são orientados a manter silêncio diante de qualquer pergunta. Logo, um pesquisador que busca construir informações a partir de um vínculo com adolescentes sob custódia não terá muito sucesso se reproduz os mesmos recursos daqueles que os utilizaram para privá-los da sua liberdade. Também estavam entre os desafios identificados, a necessidade de estabelecer uma interação que escapasse da representação que os adolescentes muitas vezes estabeleciam com seus interlocutores institucionais.

Com o propósito de superar essa limitação, foi pensada a construção de um instrumento de entrevista em forma de jogo, que aliasse o recurso lúdico para facilitar o diálogo e favorecer a construção de relatos de vida mais ricos. A lúdica, conforme Marulanda, García e Villegas

(2012), promove a diminuição da fadiga ocasionada pela rotina de caráter normativo e desenvolve uma interação reflexiva. Ao mesmo tempo, a proposta do jogo não era apenas para servir-se como uma ferramenta para construir informação, mas também, para atuar como um recurso cultural (Gillespie & Zittoun, 2010) com possibilidade de intervir sobre a subjetividade dos participantes, estimulando a criatividade e a reflexividade; e potencializar a adesão e o comprometimento dos participantes, tanto do ponto de vista motivacional, quanto da promoção de vínculos com a pesquisadora.

Por outro lado, o jogo se converte em um recurso simbólico à medida em que foi construído com a finalidade de ser usado no curso da ação humana. É algo que não existe em si mesmo, mas que vem à existência por permitir uma atividade humana significativa (Gillespie & Zittoun, 2010). Sob esse referencial teórico, um recurso presente na cultura adquire a condição de recurso simbólico, a depender do modo pessoal como cada pessoa se apropria dele, para apoiá-lo nas ocasiões nas quais seja necessária uma reorganização na trajetória de desenvolvimento, a partir de um evento de ruptura. Esses autores argumentam que "frente a uma ruptura ou grande necessidade, um recurso permite a adaptação e a restauração". Nesse sentido, o jogo "Trilha da Vida" se distingue como uma ferramenta de medição semiótica, já que ele não se propõe a ser um fim em si mesmo, mas um facilitador ao processo de narrativas.

5.4 Fundamentação teórica do método

O método construído para o desenvolvimento desta pesquisa envolve elementos qualitativos e longitudinais, com a lupa ajustada sobre as transições de desenvolvimento vivenciadas pelos jovens durante o processo que vai da privação de liberdade em uma unidade de internação de saída sistemática à vida em liberdade. Mesmo buscando inspiração em diferentes métodos que consideramos relacionar-se com as características desta proposta, o desenho metodológico foi construído sob medida para a presente pesquisa, tendo em vista as

peculiaridades de um objeto que é, por si só, não normativo e singular. Todo o processo de construção da metodologia e das ferramentas de construção de dados serão apresentados mais adiante, ainda neste capítulo.

Flick (2009) alerta que é o objeto em estudo o fator determinante para a escolha do método, e não o contrário. Com a pluralização das esferas e dos estilos de vida, os estudos que têm por objeto o desenvolvimento humano adquirem cada vez mais especificidades que, por sua vez, requerem cada vez mais cuidado na escolha do método. A perspectiva qualitativa é sensível às particularidades de experiências vividas de forma singular, já que sua “análise se volta ao estudo de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (Flick, 2009 p. 37). Consideramos que, estudos com esta natureza necessitam ser conduzidos com uma metodologia de caráter idiográfico (Valsiner, 2009; Molenaar, 2004; Salvatore, Valsiner, Gennaro & Travers Simon, 2010; Mattos, 2013). No universo da literatura que versa sobre a pesquisa qualitativa, vista como um campo complexo por reconhecer a possibilidade de múltiplas trajetórias no processo de desenvolvimento (Palmieri & Branco, 2004), merece destaque o conjunto de obras que caracterizam a ciência idiográfica. Esta se refere ao estudo de sujeitos únicos e singulares, bem como das circunstâncias temporais e espaciais. Por ser a pesquisa de cunho idiográfico inerentemente linguística, levaremos em consideração em nosso desenho metodológico a linguagem como ferramenta de construção do conhecimento.

A composição da metodologia mais adequada ao estudo do desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionada com o arcabouço teórico e com os pressupostos epistemológicos sobre os quais a pesquisa se desenvolve (Souza, Branco & Lopes de Oliveira, 2008). É fundamental que haja coerência entre metodologia e teoria para que o resultado da pesquisa esteja comprometido eticamente com a produção do conhecimento. Gonzalez Rey (2013) explica que é preciso ter uma ferramenta teórica que permita mover-nos dentro de uma

construção metodológica, a qual deve ser produzida para um determinado objeto, e não apenas adotada a partir de um modelo já construído.

Um terceiro elemento que também deve ser levado em consideração na escolha do método é a questão de pesquisa. No nosso caso, esta questão se relaciona à produção de subjetividades, como um conceito integrador, capaz de apontar caminhos para a compreensão de como incidem as mudanças de significação produzidas a partir das múltiplas interações nas esferas de experiência institucional, familiar e comunitária que o jovem vivencia ao longo do cumprimento da medida socioeducativa de internação. Para responder a cada questão apresentada entre os objetivos específicos, faz-se necessária a seleção de planos e métodos apropriados. Diante desse desafio metodológico, Flick (2009) apresenta a abordagem da triangulação sistemática de perspectivas como uma possível saída. Esta abordagem ajuda a revelar uma maior diversidade de aspectos ligados à questão central em investigação, aumentando o grau de proximidade ao objeto. No caso da presente pesquisa, em que propusemos uma análise inicial em nível socioinstitucional, seguida por uma análise das subjetividades, levando-se em conta que toda experiência é, antes de tudo, constituída socialmente e posteriormente converte-se em subjetiva. Ela passa pela internalização do olhar do outro sobre si, que é fruto de dinâmicas interpessoais.

Como uma pesquisa que tem um olhar para os processos de mudança em trajetórias de vida, optamos por realizar um estudo longitudinal, com diferentes momentos de construção das informações de pesquisa, na linha do tempo dos jovens participantes na pesquisa. Ao descrever os planos básicos adotados na pesquisa qualitativa, Flick (2009) expressou que raramente a estratégia de estudos longitudinais vinha sendo utilizada. Vygotski (1995) alerta que todo novo problema científico conduz, inevitavelmente, a novos métodos e técnicas de investigação, uma vez que a relação entre problema e método é mutuamente constitutiva. Assim mesmo, não ignoramos a problematização suscitada por Mattos (2013) a respeito de muitos *surveys*

longitudinais, como sendo um “tipo de instrumento que privilegia a mensuração de estados ou resultados finais que a pessoa apresenta em determinados pontos do ciclo vital, entretanto, não consegue revelar os mecanismos – a dinâmica intrínseca aos processos de desenvolvimento que estão em jogo” (p. 10). Ao contrário desse tipo de instrumento que não condiz com a perspectiva deste estudo, buscamos explorar a dimensão subjetiva e processual, levando em consideração os processos singulares que ocorrem e dão origem a eventos de importância afetiva que potencializam mudanças nas trajetórias de desenvolvimento.

Na presente pesquisa, o elemento tempo é intrínseco ao conceito de trajetória, bem como aos processos de mudança subjetiva que podem acontecer no percurso, em meio a vivências de mudanças socioambientais, tais como a extinção da medida socioeducativa de internação. O foco de pesquisa são os processos, em especial os que se referem à produção de subjetividades. Analisar-se-á tais mudanças, que são processos intrapsicológicos, em relação às mudanças na configuração das esferas de experiência e nos modos de interação.

O método de entrevistas realizadas com a mesma pessoa em momentos diferentes para construir relatos de vida, torna possível estudar em nível individual os processos de mudança, transição e construção de identidades (Thomson, 2007). O relato de vida é construído no marco de análise de uma experiência ou processo vital concreto que, no caso em questão, se refere à experiência processual de desligamento da obrigação de cumprir medida socioeducativa de internação. Para atender aos objetivos deste estudo, adotamos a definição de Atkinson (1998, p. 8) sobre relato de vida como sendo “a história que uma pessoa escolhe contar sobre sua própria vida, contada o mais completa e honestamente possível, através daquilo que se lembra e daquilo que o informante quer que os outros saibam dela, em geral pelo resultado de uma entrevista conduzida por um terceiro”. Assim, alguns elementos de reflexão metodológicos são: (a) o participante relata o que ele considera relevante para si e em função daquilo que ele acredita ser relevante para o pesquisador; (b) a narrativa se relaciona com a significação

atribuída pelo participante à sua própria experiência em função do imaginário social estabelecido; (c) o indivíduo narra a partir dos afetos e da memória evocados no momento da interação com o pesquisador; e (d) o participante não relata a experiência em si, mas a representação que ele faz desta. No intuito de evocar eventos vividos pelo jovem como ruptura será preciso recorrer à memória e aos aspectos emocionais e corporais para tentar acessar as experiências, tanto no tempo da consciência quanto no da cultura. Cabe mencionar que, na perspectiva do tempo irreversível, os eventos passados são ressignificados no presente, enquanto os eventos futuros, expressados em termos de projetos ou planos, são encarados como uma antecipação prospectiva no presente.

Os pressupostos metodológicos supracitados levam em conta a construção do relato de vida pelo participante a partir da relação dialógica entre o pesquisador e os participantes de pesquisa. A reflexividade, como ferramenta metodológica, é legítima em estudos que consideram o desenvolvimento humano. Castro e Rosa (2007), falando da reflexividade, orientam que é preciso reconhecer que o pesquisador é parte integrante do seu objeto de conhecimento.

A metodologia concertada entre os pesquisadores de desenvolvimento humano (Valsiner, Molenaar, Lyra, & Chaudhary, 2009; Valsiner, 2011, 2014; Zittoun, Valsiner, Dankert, Gonçalves, & Ferring, 2013) sob uma perspectiva semiótico-cultural, tem sido o exame dos processos em tempo real e nos lugares onde eles acontecem naturalmente. Tal metodologia tem por característica uma relativa integração e interdependência entre pesquisador e participante de pesquisa como partes do processo de construção do conhecimento científico, em contraposição à pretensa neutralidade buscada pela moderna psicologia. Fine, Weis, Weseen, & Wong (2006) e Araújo, Lopes de Oliveira & Rossato (2016) alertam que a etnografia clássica se perdeu na tentativa de neutralizar o Eu do pesquisador e renunciar os aspectos intersubjetivos e pessoais da experiência. A intersubjetividade é o espaço de interação

entre o Eu e o Outro, com possibilidade de embate e negociação da subjetivação. Nessa mesma corrente crítica, Gumbrecht (2010) propõe que a produção de presença em um processo investigativo seja uma saída para fazer frente à cultura que predomina nas ciências humanas desde a modernidade, quando o mundo foi transformado em objeto a ser lido e interpretado pelo sujeito cognoscente cartesiano.

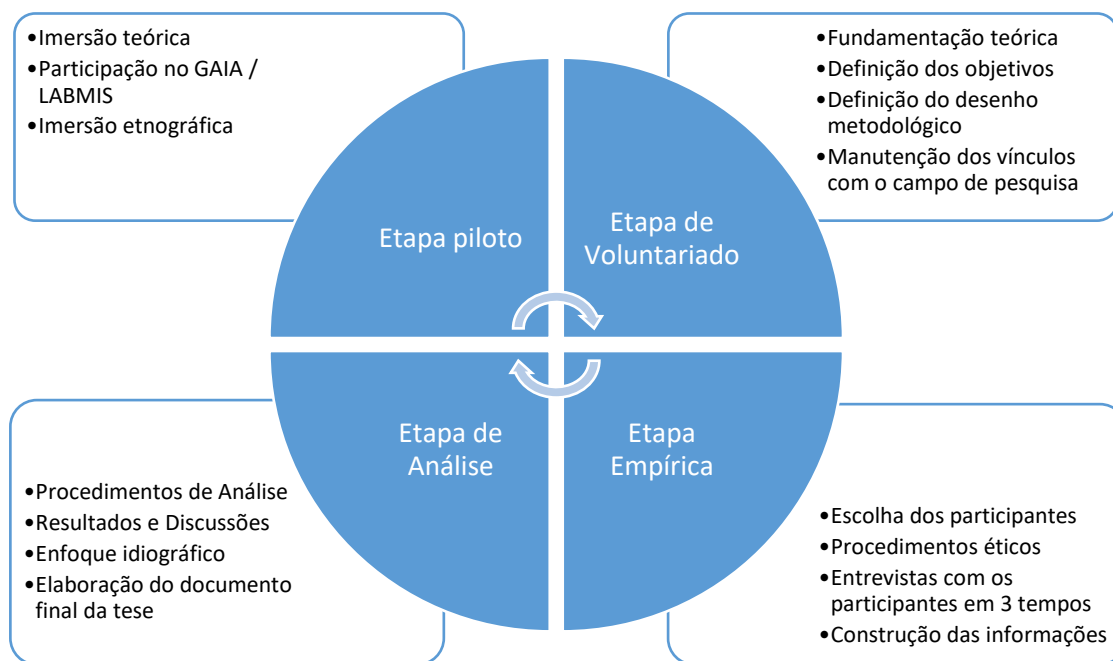
O reconhecimento da subjetividade do pesquisador, no entanto, não deve silenciar o Outro, que são também sujeitos da pesquisa (Araújo et al, 2016). É premissa dessa investigação proporcionar espaço de visibilidade e voz a uma parcela da população jovem que é historicamente silenciada e invisibilizada. Nesse sentido, Fine et al (2006) defendem que a pesquisa deve criar um “espaço seguro” para que os sujeitos encontrem um lugar para fugir das representações sociais consolidadas em relação ao jovem autor de atos infracionais, já que seus contextos culturais negam-lhes expressão.

A teorização trazida por Tania Zittoun (2007, 2009, 2012, 2013) sobre ruptura e transição como unidade metodológica dará suporte à compreensão dos processos de mudança em diferentes níveis. Assim, algumas mudanças que acontecem em geral na juventude e que podem vir a ser identificadas nas falas dos participantes devem ser analisadas como processos microgenéticos relacionados a mudanças nas interações da pessoa com seu ambiente social. Podemos citar, por exemplo, mudanças na relação com o sexo oposto, com seus pares (vínculo horizontal) ou com seus pais (vínculo vertical). No entanto, Zittoun (2009) alerta que estudos sobre processos de mudança em trajetórias de vida só podem ser explicados tomando-se em consideração a interação de, pelo menos, mudanças subjetivas e em nível das interações. Desta forma, mudanças de percepção ou processos de significação, que são processos ontogenéticos, são exemplos de relações intrapsicológicas que refletem processos de desenvolvimento humano.

A abordagem desta pesquisa está atenta às transições juvenis em trajetórias de vida ocorridas na zona de fronteira entre o dentro e o fora do sistema socioeducativo e às estabilidades e continuidades. É importante sinalizar essa diferenciação porque o desenvolvimento humano articula, por um lado, a necessidade de mudança e, por outro, a noção de continuidade, preservando a ideia de si mesmo em todas as etapas.

Para compreender de forma mais abrangente o sistema de análise para compreender como se dá a produção de subjetividades nas diversas esferas de experiência nas quais os jovens estão envolvidos durante o processo de desligamento com o SSE, apresentamos na Figura 5, em forma esquemática, o desenho metodológico da pesquisa.

FIGURA 5. DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Um princípio metodológico importante geralmente associado à pesquisa qualitativa é o movimento sistêmico e dinâmico. Evita-se assim a utilização de uma sequência linear de etapas conceituais, metodológicas e empíricas, enfatizando uma interdependência mutual das etapas da pesquisa (Flick, 2009). Não se trata aqui de uma escolha retórica. O ciclo metodológico

(Branco & Valsiner, 1997) é o movimento de escolhas entre caminhos possíveis, que envolve a visão de mundo do pesquisador, a teoria e o fenômeno a ser estudado (Souza, Branco & Oliveira, 2008). Na ordem do método, o movimento cíclico possibilita ao pesquisador uma reflexão permanente sobre o processo, impedindo que ele fique engessado pelas teorias. No entanto, Günther (2006) faz uma ressalva importante em relação a essa flexibilidade proporcionada pelo ciclo metodológico no processo de pesquisa. Para ele, o princípio de abertura não exclui o controle contínuo dos métodos. É preciso que haja uma explicação por vezes exaustiva dos passos, da documentação e da fundamentação, uma vez que o método deve adequar-se ao objeto de estudo. Nas seções seguintes buscaremos cumprir com esse requisito descrevendo os procedimentos metodológicos e de análise a serem adotados nas próximas fases da investigação.

5.4.1 Participantes

Como já foi dito, a unidade de saída sistemática, que é a instituição parceira, na qual a pesquisa foi realizada, conta com quatro casas ou módulos que servem como alojamentos. Escolhemos convidar exclusivamente os jovens de uma das casas, pela conveniência de trabalhar com uma única equipe de especialistas formada por uma assistente social, uma psicóloga e uma pedagoga, as quais atendem a um contingente de até trinta jovens. Os critérios de seleção definidos previamente foram: i) ser maior de 18 anos; ii) estar na fase conclusiva da medida socioeducativa de internação, desfrutando do benefício de saídas sistemáticas; e iii) declarar a adesão voluntária e o interesse em participar na pesquisa.

Na etapa piloto, como pode ser observado na Figura 6, participaram em situação de entrevista nove jovens, os quais auxiliaram, com seus relatos, na construção dos instrumentos e procedimentos para a realização da etapa empírica da pesquisa. Não houve acompanhamento desses jovens após a saída. Toda a interação aconteceu enquanto eles ainda cumpriam a medida, entre dezembro de 2015 e maio de 2016.

Já para a etapa empírica de construção das informações, os participantes foram sete jovens que tiveram seu ingresso na unidade em maio de 2017. Como seus relatórios têm previsão de serem enviados ao poder judiciário três meses após o início das saídas sistemáticas, estimamos que a liberação deles ocorresse entre agosto e setembro. Os critérios de exclusão de jovens para as etapas seguintes da pesquisa, dentre aqueles que tenham sido selecionados na primeira etapa, foram: i) casos que não tenham apresentado, na etapa inicial, informações relevantes para o alcance dos objetivos propostos e; ii) desistência voluntária do participante, a qualquer tempo.

FIGURA 6 - PLANILHA DE REGISTRO DE PARTICIPANTES

	Nome	Data de Nasc.	Data da Sentença	Ingresso Uniss	Data de Saída	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
ETAPA EMPÍRICA	Severino	08/09/98	15/01/16	17/05/17	29/08/17 - evadiu	06/08/17 22/07/17	28/09/17	21/12/17 (após ter sido apreendido, em 14/12)
	Cauã	07/02/98	28/04/15	12/04/17	10/08/17 - evadiu	06/08/17	Foi preso em 25/09.	15/12/17 Realizada no CDP.
	Washington	07/07/97	03/11/15	23/05/17	12/09/17	22/07/17	Conversas telefônicas (agosto e setembro)	Foi atropelado. Está imobilizado por 6 meses.
	Josué	26/01/98	07/03/16	17/05/17	05/09/17	31/07/17		Foi preso. Está no CDP;
	Jandir	18/09/98	14/08/15	23/05/17	12/09/17	06/08/17		
	João	05/11/98	15/08/14	09/11/16 - voltou para a internação estrita em 26/06/17	09/08/17	22/07/17	Foi preso em 20/09	24/12/17
	Pedro	20/08/97	23/06/15	17/05/17	30/08/17	31/07/17		
ETAPA PILOTO	Benedito					31/03/16 Entrevista com a mãe	08/04/16	
	Zaqueo	18/06/96	30/10/13	05/01/16	03/05/16	02/02/16	21/03/16 entrevista com o pai	
	Antônio	26/04/96	23/10/14	30/10/15		26/01/16	04/02/16 visita domiciliar	
	Tiago	14/11/96	07/10/14	04/11/15		26/02/16	07/03/16	
	Ricardo	14/06/96		30/12/15		07/03/16	14/03/16 entrevista com o pai	
	Hugo	23/08/96				24/02/16		

	Abelardo					04/03/16 entrevista com a mãe	11/04/16	
	Joaquim					31/03/16		
	Luiz					31/03/16		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Apesar do caráter idiográfico, uma razão para iniciar com um número maior de participantes em T1 do que em T2 e T3 se deve à dificuldade de contato com os jovens após deixarem a unidade de internação. O critério de escolha do participante para a etapa do estudo com enfoque idiográfico é qualitativo, ou seja, foi escolhido aquele caso que mostrou-se intimamente associado à questão de pesquisa, além do critério de ter cumprido com todas as etapas previstas no desenho metodológico. Yin (2001) sinaliza que não é o tamanho da amostra que importa, mas a relevância do caso para a investigação. Quanto mais significativo for o caso, maiores serão as possibilidades interpretativas e de generalização. A figura 7 apresenta uma breve caracterização de cada caso que contribuiu com informações para pesquisa, dentre os quais foram selecionados três (Zaqueo, João e Severino) para serem analisados no capítulo de resultados, em diferentes níveis de aprofundamento.

FIGURA 7 - BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS JOVENS PARTICIPANTES

Severino	Foi apreendido por roubo aos 16 anos. Aos 19 estava no 8º ano do ensino fundamental. Foi o único de todos os casos na fase empírica que foi possível realizar todas as fases de entrevista e acompanhamento previstas na metodologia de pesquisa. Evadiu às vésperas da sua liberação e meses depois é apreendido novamente. Sua história será tratada em detalhes no capítulo de resultados.
Cauã	Foi solicitado apoio psicológico a Cauã. Ele alegava sentir muito medo da morte, tanto pelas ameaças da gangue rival, quanto por sua condição médica. Ele estava regressando à Unidade após o período de recuperação do pós-operatório para a retirada cirúrgica de um preservativo do seu esôfago. Em uma saída de fim de semana, Cauã evade. Volto a encontra-lo e entrevista-lo no Sistema Penitenciário.
Washington	Washington me pediu para participar na pesquisa. Ele buscava uma oportunidade de trabalho para provar à mãe adotiva que ele não era bandido. Às vésperas de encerrar a medida, conseguiu uma vaga de estágio remunerado, com duração de um ano. Logo após a saída, foi com a mãe em um fim de semana visitar a família no interior de outro estado do Brasil e lá foi atropelado. Pelos seguintes seis meses ficaria imobilizado para recuperação cirúrgica, o que o obrigou a interromper o estágio. Ele e a família continuaram a conversar

	comigo por telefone com frequência nos meses seguinte, para orientações sobre questões práticas (ex.: como receber o seguro DPVAT; o que fazer com o estágio).
Josué	Josué foi apreendido por roubo às vésperas de completar 18 anos. Jovem com relação afetuosa com a família. A equipe disse que ele adoeceu no sistema, por causa do enclausuramento. Nos seus registros constam episódios de desorientação. Foram adotadas medidas protetivas. Estava sendo acompanhado pelo serviço de saúde da unidade e no Caps. Participou da pesquisa apenas na primeira fase.
Jandir	Jandir foi apreendido aos 17 anos por roubo e cumpriu medida de internação por 2 anos e meio. Relata ter iniciado a fumar cigarro e logo maconha aos 15 anos. cursava o 2º ano do ensino médio na escola da unidade, sempre com avaliação positiva pela escola e equipe psicopedagógica. Não foi inserido em atividades de profissionalização e emprego por limitações institucionais.
João	Chegou à Uniss para passar 1 mês, já que estava completando o prazo da sua saída compulsória aos 3 anos de cumprimento da medida. Foi apreendido por receptação. A mãe mora nos Estados Unidos e o jovem é acompanhado pela avó paterna e o pai. Tem uma filha de 3 anos e é acompanhado pela namorada, com quem vive. Seu caso é melhor relatado no capítulo de resultados, tendo participado em 2 etapas da pesquisa.
Pedro	Pedro foi apreendido por roubo às vésperas de completar 18 anos, tendo cumprido 2 anos e 3 meses de medida de internação. Durante as saídas sistemáticas conseguiu um trabalho fora da unidade no qual a empregadora não tem conhecimento do seu vínculo com o sistema socioeducativo. cursa 1º ano do ensino médio. Bem avaliado pela equipe psicopedagógica.
Benedito	Aos 10 anos de idade, Benedito vigiava carros. Começa a cheirar cola, logo usar crack, quando começou a envolver-se em atos infracionais. Na entrevista com ele, preferiu que não fosse realizada a gravação da conversa. A família sobrevive de doações.
Zaqueo	Entre janeiro e fevereiro de 2016 acompanhei Zaqueo nos atendimentos individuais semanais; participei no acolhimento à família, tendo oportunidade de conhecer o seu pai, quem se mostrou ser muito presente ao longo da internação na unidade, bem como articulava fora da instituição várias possibilidades de estágio e emprego para o filho. Caçula dentre os 4 irmãos, teve um caso anterior na família (o irmão que o antecedia na linha familiar) de internação por cometimento de ato infracional. Passou em dois concursos públicos e no Enem. Quer fazer faculdade de Educação Física.
Antônio	Além da entrevista com Antônio, acompanhei seus atendimentos individuais semanais, participei na visita domiciliar e do estudo de caso para elaboração do relatório de avaliação conclusiva para sua liberação. Aos 14 anos cumpriu medida em Liberdade Assistida. Mora com os pais e três irmãos. Um dos irmãos e dois tios estão presos por homicídio. Aos 19 anos, deixa a unidade com pouca escolarização (7ª série) e sem um plano concreto para o futuro. Não registra ocorrências disciplinares enquanto esteve na internação. Sai com uma medida de Prestação de Serviço à Comunidade determinada, motivada pelo cometimento de outro ato infracional.

<p> Tiago </p>	<p> Tiago sempre foi descrito pelos técnicos como um adolescente calmo. Se mostrava passivo diante do que ele não podia mudar. Com a proximidade da saída, ele começou a ficar cada vez mais ansioso, o que o levava a envolver-se em ocorrências disciplinares. Tiago foi apreendido por tráfico de drogas, e não via perspectiva de trabalho após sua saída, o que o fazia considerar o retorno à prática infracional como forma de renda. </p>
<p> Ricardo </p>	<p> Ricardo é um jovem de 19 anos bem avaliado pelas técnicas. No entanto, a família não estava conseguindo lidar com as saídas dos filhos aos finais de semana. O pai tenta submetê-lo a um conjunto de regras que aplica aos filhos de 13 e 15 anos, mas ele resiste, buscando uma autonomia. </p>
<p> Hugo </p>	<p> Hugo aceitou participar da pesquisa com boa disposição, mas durante a entrevista, suas respostas se mostraram muito superficiais e evasivas. No diário de campo consta: “traz um discurso pronto sobre sua história de vida. As respostas à entrevista pareciam estar formuladas para agradar alguém que o avalia.” Hugo chega à unidade sem título de eleitor, identidade e carteira de trabalho. </p>
<p> Abelardo </p>	<p> Abelardo é o caçula de um casal com 6 filhos. Pai e mãe trabalha com serviços gerais, e o próprio Ricardo chegou a trabalhar no mesmo ofício dos pais. Carece de formação profissional. Tem interesse em mecânica, mas o curso que teve disponibilidade de vaga, bombeiro hidráulico no Senai tinha muita matemática e a baixa escolaridade o impediu de avançar. Participei da visita domiciliar com a equipe da unidade. A família terá que adaptar o seu antigo quarto para recebe-lo, pois, o local foi transformado em depósito durante os anos de internação. Aos 19 anos, deixa a unidade com o ensino fundamental incompleto (8º ano). </p>
<p> Luiz </p>	<p> Luiz é casado, pai de dois filhos (5 e 1 anos). A esposa atualmente está desempregada. No CAJE fez curso de mecânica. Seus planos para o futuro: conseguir um trabalho para sustentar a família. Até aqui, vinha contando com o suporte da família para a manutenção dos filhos. Foi transferido à Uniss às vésperas de completar 21 anos. Às vésperas de deixar a Unidade, foi selecionado no programa Jovem Aprendiz para trabalhar nos Correios por um ano, 4 horas diárias. </p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Vale ressaltar ainda que, a despeito do fato de todos os participantes estarem inseridos na mesma esfera de canalização socio-institucional, a experiência é única para cada indivíduo. González & Rosa (2011) comentam que cada um constrói os acontecimentos de forma particular, mesmo estando inseridos na mesma cultura. Por isto, o que se busca em termos de generalização não são produtos, senão processos. Propõe-se, entre os procedimentos de entrevista, uma série de situações conflitivas ou ambivalentes, com implicações morais, para que cada um reconstrua na narrativa sua própria vivência e forma de constituição da experiência.

Ainda entre os participantes de pesquisa, incluo-me na condição dupla de pesquisadora e participante, através do método auto-etnográfico. Como já foi mencionado na introdução deste trabalho, minha imersão durante o estudo piloto na mesma unidade à qual os jovens participantes vivenciam a experiência de saídas sistemáticas veio a constituir-se como recurso simbólico de desenvolvimento elaborado por mim sobre a experiência em uma nova esfera de atividade. Assim, do ponto de vista de uma metodologia participativa, cujo desenho está concebido a partir do princípio de ciclo metodológico (Branco & Valsiner, 1997), a construção do conhecimento leva em conta não apenas a teoria, mas também a visão de mundo do pesquisador. Na análise, tanto os relatos dos jovens quanto os relatos da pesquisadora sobre suas experiências naquela esfera são tomados na construção das informações de pesquisa.

5.4.2 Contexto de investigação

O contexto refere-se às esferas de experiência que serão investigadas durante o processo de desligamento do jovem com a medida socioeducativa de internação. Como bem ressaltou Mattos (2013) em sua crítica à noção tradicional de contexto, mais do que nos referindo aos espaços, como realidade material, utilizamos um recorte espaço-temporal correspondente à transição entre o dentro e o fora da MSE.

A esfera institucional, particularmente simbolizada pelo estabelecimento socioeducativo, é um contexto de canalização sociocultural associado à juventude que assume um papel preponderante, mas não exclusivo, durante o tempo de liberdade restringida. Outra esfera investigada foi a acadêmica. No entanto, ela será inicialmente atrelada à mencionada esfera institucional, uma vez que a escola compartilha dos mesmos espaços institucionais no interior da unidade de internação. Com a preparação para o desligamento do SSE através das saídas sistemáticas, a esfera laboral emergente tende a ir ocupando cada vez mais importância. No entanto, este processo é canalizado por possibilidades e limites presentes no campo

sociocultural, pois estão intimamente ligados ao nível de escolaridade e a qualificação profissional do jovem no momento da sua inserção no mercado de trabalho.

Ainda em relação às esferas de experiência que são levadas em conta no desenho metodológico da pesquisa estão as esferas familiar e comunitária. Durante a construção das informações de pesquisa, podem aparecer referências à esfera comunitária relacionadas ao lazer ou à religião, nas quais outros atores (grupo da igreja, grupo de amigos) poderão atuar nos processos de simbolização e significação. Algumas vezes, as práticas discursivas e os conjuntos semióticos relacionados a cada esfera de experiência podem se mostrar conflitantes entre si, demandando do jovem um certo domínio sobre os diferentes artefatos e rotinas sociais para que possa ser incluído. Também estas tensões e ambivalências relacionadas às diferenças de significação entre as várias esferas são parte do objeto deste estudo.

O contexto de pesquisa relacionado à esfera institucional condensa em um processo temporal minimamente estabelecido – 2 meses de saídas quinzenais, 1 mês de saídas semanais e o tempo de espera pela expedição do juízo – um movimento que está presente durante todo o tempo do cumprimento da medida. A fronteira entre o SSE e o mundo lá fora possui uma dimensão concreta (representada nas grades, muros e restrições de saída) e uma dimensão simbólica (estar dentro já se sentindo fora, estar fora sentindo-se dentro). No mesmo sentido, o desligamento de fato acontece na interface de critérios que são institucionais (tempo mínimo determinado, relatório conclusivo e decisão judicial) com certas condições intersubjetivas, envolvendo o relacionamento com os seus pares (horizontal) e o relacionamento com os técnicos, com a direção da unidade, com os empregadores, etc. (vertical).

Como já foi mencionado, a unidade de internação de saída sistemática representa, na primeira etapa de construção das informações, um *locus* privilegiado da presente investigação, uma vez que a análise das práticas sociais cotidianas e as interações que se dão nessa esfera de experiência são importantes para compreender significados culturais que canalizam o

desenvolvimento dos jovens participantes da pesquisa (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2000). Nesse sentido, os lugares institucionais vêm a ser lugares discursivos, nos quais os processos da manifestação concreta de sentidos de cidadania são configurados (Orlandi, 2009; Adorno de Oliveira, 2016). Os sentidos que são construídos para os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, especialmente relacionados com a participação cidadã e a autonomia, não podem ser pensados fora das condições materiais de existência desses indivíduos nas suas relações com a sociedade, quer pela presença, quer pela falta de condições. Aos olhos de Orlandi (2009), os espaços institucionais são esferas de experiência significadas pela relação política do Estado com a sociedade em sua forma histórica.

Com a extinção da medida, a instituição socioeducativa que esteve a cargo da canalização cultural associada à juventude vai perdendo a sua proeminência como instância socializadora. Com isto, outros espaços de interação, já existentes ou emergentes, vão tomando importância, o que levará a novos desdobramentos da subjetividade (Mattos, 2013; Sposito, 2005; Abad, 2002).

Desta maneira, as diferentes etapas de construção de informação aconteceram, primeiramente, no interior da unidade de internação, durante a experiência de saídas sistemáticas. Após a saída definitiva, os encontros acontecerão nos espaços correspondentes a uma das esferas de experiência do jovem, quer em sua casa ou no local de trabalho, a ser definido em comum acordo com cada jovem participante.

5.4.3 Procedimentos e instrumentos metodológicos

Inicialmente, é preciso deixar claro que o pesquisador é o grande instrumento da pesquisa qualitativa, de caráter construtivo-interpretativa. A realidade resiste a essa interpretação, por ser uma realidade viva. Por isto, interpretar é um jogo de negociação. A

relação dialógica entre participante e pesquisador envolve dois sujeitos: o da resposta e o da interpretação.

A partir de uma perspectiva semiótico-cultural do desenvolvimento, a construção das informações de pesquisa leva em conta dois elementos que são centrais: o tempo irreversível e a linguagem, como constituidora dos processos subjetivos. O filósofo Henri Bergson dizia que não há saída para o ser humano senão andar para frente. O passado nos provê recursos para a construção de significados e sobre como usá-lo, com vistas ao futuro (Castro-Tejerina & Rosa, 2007). Esses significados são reconstruídos no presente a partir da narrativa. No caso dos participantes da presente investigação, as suas narrativas participam dos seus processos de subjetivação e são co-construídas intersubjetivamente.

Desta maneira, para a construção dos relatos de vida já mencionados, optamos por realizar três encontros ao longo do tempo, tendo a data de extinção da medida socioeducativa como marco referencial: uma antes, um durante e um depois. Consideramos um lapso temporal de aproximadamente 7 meses, no qual o “antes” vai desde a transferência do jovem para vivenciar uma experiência de saída sistemática até a decisão judicial para a sua liberação (período que dura, em média, entre 4 e 5 meses); o “durante”, entendido como o mês imediatamente posterior à saída do jovem da Unidade; e o “depois”, em torno de três meses após a sua liberação. Isto porque a tomada de consciência da experiência vivida pelo participante requer um processo reflexivo e de interiorização que necessita uma distância temporal para poder ser assimilado.

Além desses três momentos de entrevista, um acompanhamento de caráter processual faz parte da estratégia metodológica para o acompanhamento do jovem, através de contato telefônico, e-mail e mensagens nos intervalos entre os encontros presenciais, oportunizando um espaço de escuta nas ocasiões em que o jovem considere importante compartilhar e com vistas a ampliar as possibilidades de manutenção do vínculo.

As visitas à Uniss incluem entre os seus objetivos, além de realizar as entrevistas, a análise dos prontuários e a construção das fichas sociodemográficas dos jovens pré-selecionados, além de estabelecer os primeiros contatos informais com os potenciais participantes. Atividades adicionais, tais como o acompanhamento da equipe de especialistas no atendimento às famílias, em visitas domiciliares, bem como em outras intervenções costumeiramente realizadas pela equipe de profissionais da unidade, se somam para compor essas fichas ao longo do período de internação. A primeira entrevista (T1) foi planejada para acontecer durante o período em que ocorrem as saídas quinzenais, quando foram utilizados os instrumentos metodológicos que serão descritos mais adiante.

A validação dos resultados se deu por uma combinação de elementos que incluíram a validade teórica, a partir da sua consistência com as teorias explicativas adotadas internamente na pesquisa; e a validação da própria comunidade científica, representada inicialmente por membros do grupo de pesquisa, que atuaram como juízes, pelos membros da banca de defesa de tese e, posteriormente, naqueles que lerão a tese ou as comunicações derivadas da pesquisa. É preciso que as reflexões suscitadas façam sentido para os indivíduos que contemplem ou apreciem a obra.

5.4.4 Procedimentos éticos

Antes de descrever os procedimentos éticos da pesquisa, consideramos pertinente suscitar uma questão relacionada aos princípios éticos. É ético perguntarmos qual é a nossa responsabilidade sobre aquilo que vamos pesquisar. Esta pergunta diz respeito ao compromisso social do pesquisador, já que o envolvimento com o objeto deve estar revestido de intencionalidade. Entendendo que a produção científica tem potencial para transformar a realidade, partimos da premissa de que é nossa responsabilidade, como pesquisadores, proporcionar elementos para melhorar as condições de vida da população em estudo, conforme

estabelecem as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS), que definem o marco para a pesquisa em ciências humanas e sociais. Além disso, assumimos a responsabilidade provocada por Fine et al (2007) em contribuir para uma modificar as representações sociais em relação ao adolescente ou jovem autor de ato infracional, e não somente em gerar novos conhecimentos.

Em relação às premissas estabelecidas para a realização de pesquisas com seres humanos, foram cumpridas as determinações preconizadas pelas Resoluções 016/2000 e 023/2007, do Conselho Federal de Psicologia, bem como foi superada a etapa de apreciação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília. A submissão foi feita em 27 de junho de 2016, através do sistema Plataforma Brasil, sob o número 58910016.2.0000.5540, tendo sido aprovada em 16 de fevereiro de 2017.

Para viabilizar o trânsito institucional na etapa do estudo piloto, foi expedida uma autorização judicial para o acesso à Unidade de Saída Sistemática através de solicitação dirigida à Vara de Execução de Medida Socioeducativa – VEMSE (Anexo I). Além disso, ainda do ponto de vista institucional, foi submetida junto à Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal a minuta de um Termo de Cooperação Técnica e Científica, que não teve uma finalização por dificuldades nos trâmites internos.

Por último, o relacionamento com os participantes da pesquisa foi formalizado através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a ser lido e assinado tanto pelos participantes quanto pela pesquisadora no momento das primeiras situações de entrevista (Anexo III). Neste documento constam informações sobre os cuidados éticos envolvendo a preservação dos dados de identificação dos participantes e a garantia de desistência da participação em qualquer momento. A autorização dos pais não será necessária, já que todos os participantes têm 18 anos ou mais. As entrevistas e as sessões de jogos foram registradas em

áudio. O consentimento para a gravação das entrevistas com equipamento digital de áudio foi formalizado através do Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz (Anexo IV).

Além desses cuidados formais, ao longo de toda a documentação da pesquisa que será apresentada ao público, os nomes dos participantes foram citados por codinomes, a fim de preservar-lhes a privacidade e a segurança, bem como proporcionar-lhes conforto em participar da pesquisa.

5.4.5 Instrumentos e materiais

Para a construção dos dados de pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: Roteiro de Entrevista; Radar de Relações Interpessoais; Jogo Trilha da Vida; e Diário de Campo. Cada um dos instrumentos citados será pormenorizado a seguir.

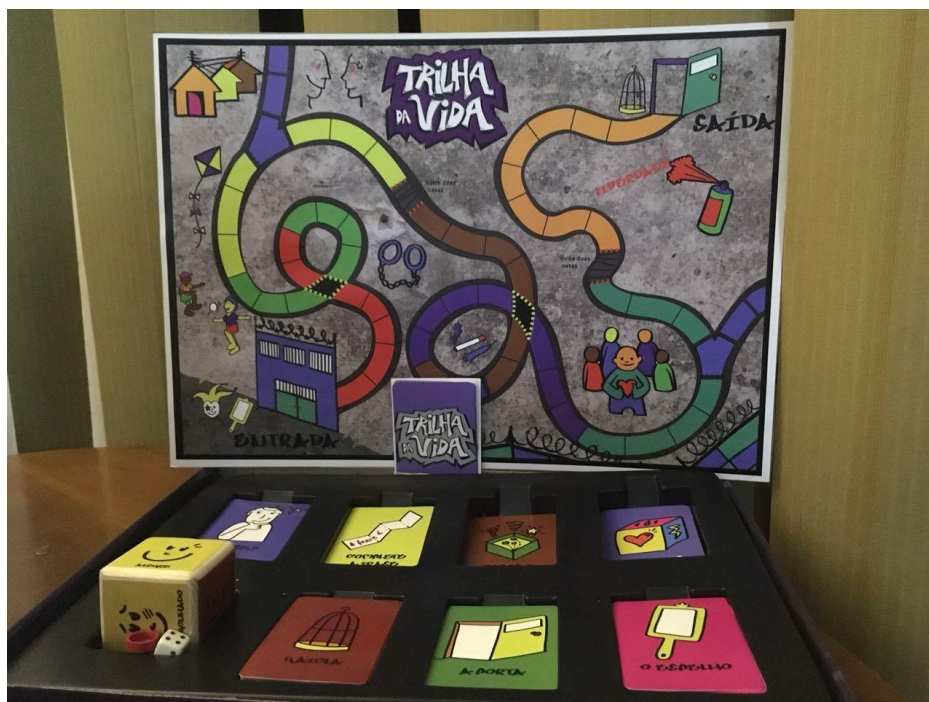
5.4.5.1 Roteiro de Entrevista

As entrevistas realizadas na etapa piloto, bem como as que ocorreram nos T2 e T3 da etapa empírica contaram com um roteiro de entrevista sobre trajetória de vida construído pela pesquisadora, organizados a partir das informações construídas em T1, no caso da etapa empírica. O roteiro serviu como um orientador de interação, tendo sido dispensadas características de rigidez em termos de sequência ou obrigatoriedade de inclusão de todos os pontos listados. Esperava-se que, a partir de toda a produção narrativa sobre sua história, fosse possível construir um relato de vida capaz de oferecer pistas para a interpretação, com vistas à produção de sentidos sobre a experiência de transitar a zona de fronteira entre o dentro e o fora da MSE.

5.4.5.2 Jogo Trilha da Vida

O recurso denominado "Trilha da Vida" (Figura 8) que é apresentado e discutido neste estudo como recurso simbólico na pesquisa de processos de desenvolvimento humano na adolescência foi desenhado com a finalidade de enfrentar algumas das limitações metodológicas mencionadas anteriormente. Platão teria dito a respeito dos jogos que "é possível descobrir mais a respeito de uma pessoa jogando com ela durante uma hora do que conversando com ela durante um ano". No jogo estão envolvidos diversos planos de comunicação: corporal - tanto em relação ao gestual e ao postural - quanto atitudinal; cognitivo e afetivo; reflexivo e dialógico.

FIGURA 8. APRESENTAÇÃO GRÁFICA DO TABULEIRO DO JOGO TRILHA DA VIDA E SUAS FICHAS



Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

Em estudos sobre o desenvolvimento humano, diz Amaya (2009), a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para a compreensão do processo. Um dos postulados vygotskianos é que o desenvolvimento psicológico tem sua gênese na vida social, como um processo dinâmico de co-construção subjetiva na interação com o outro, demarcando para tanto,

a participação da pessoa em atividades socialmente organizadas no contexto (Covarrubias Terán & Cuevas Jiménez, 2008).

Por estas razões, a concepção do instrumento levou em consideração tanto a interação proporcionada pelo jogo, quanto a sua usabilidade em diversos espaços e contextos. A metodologia de consenso entre os pesquisadores do desenvolvimento humano (Valsiner, Molenaar, Lyra & Chaudhary, 2009; Valsiner, 2011, 2014; Zittoun, Valsiner, Dankert, Gonçalves & Ferring, 2013) desde uma perspectiva dialógica tem sido o exame dos processos em tempo real e nos locais onde ocorrem naturalmente. Esse tipo de metodologia tem por característica a integração e interdependência entre o pesquisador e o participante da pesquisa como partes do processo de construção do conhecimento científico, em contraposição à pretendida neutralidade buscada pela moderna psicologia.

Para o desenho do jogo Trilha da Vida, construído sob a temática da privação de liberdade em uma unidade de internação, buscamos identificar alguns signos que são parte da cultura dos indivíduos aos quais o instrumento da pesquisa se dirige. Alguns deles foram aplicados sobre o tabuleiro como elemento gráfico e visual, enquanto outros, meios textuais que são do universo da linguagem, foram incorporados às cartas em forma de perguntas ou questões.

O jogo está organizado em diferentes fases. Assim que o participante aceita o convite para jogar, o pesquisador lhe informa que se trata de uma entrevista, planejada em formato de um jogo de mesa, para que lhe seja uma experiência prazerosa. Esta informação é importante, já que a Trilha não se propõe a ser um jogo de competição, mas um jogo de um único jogador, e que tampouco tem a conotação de ser um jogo perde/ganha.

Superada a etapa inicial de convite e apresentação das regras do jogo, dá-se início à etapa de desenvolvimento, ou seja, o jogo propriamente dito. Essa etapa é marcada pela

aleatoriedade, que se manifesta pelos movimentos do peão, sob a condução do próprio jogador, que avança o número de casas correspondente ao resultado do dado e pela seleção das cartas dentre todas de um mesmo grupo de questões (Figura 9), tomadas na sorte. Esta característica se mostrou um importante componente que agrega expectativa e engajamento para que o jogo não se interrompa antes de completar-se todo o trajeto. Outro elemento que traz ao participante certa comodidade diante da incerteza das perguntas é a carta curinga, que o facilitador do jogo (no caso do estudo, a pesquisadora) entrega ao jogador ao começo do jogo, com a informação de que essa carta pode ser utilizada em qualquer momento do jogo, para esquivar-se de alguma pergunta à qual ele não se sinta confortável em responder.

Toda essa autonomia atribuída ao jogador, em termos de mobilidade por meio do peão, a escolha fortuita da ficha ou a possibilidade de escolher quais perguntas responder conferem ao participante uma percepção de poder, que desloca a condução da entrevista ao próprio entrevistado. O facilitador orienta o jogador, sem conduzir o jogo, favorecendo a criação do que Fine, Weis, Weseen e Wong (2006) definem como um "espaço seguro" de expressão, para que o sujeito encontre um lugar para escapar das representações sociais consolidadas, relacionadas com temas tão carregados de valor como o são juventude, violência e autoria em atos infracionais. Busca-se que as respostas produzidas sob tais circunstâncias deixem de ser reguladas pela desejabilidade social, produzindo narrativas mais espontâneas e autênticas. Assim mesmo, o facilitador deve desenvolver a habilidade de tomar a pergunta que sai na carta como um disparador para avançar na investigação, trazendo questões complementares dirigidas aos participantes de forma oral, em prol dos seus objetivos (de pesquisa, terapêutico ou de intervenção social).

FIGURA 9. SEÇÕES TEMÁTICAS DO JOGO TRILHA DA VIDA

Grupo de Cartas	Ícone	Exemplo de perguntas (impressas no verso das cartas)	Exemplo de perguntas complementares (oral)	Temática de Análise
O ESPELHO		Quando você se olha no espelho, quem você vê? Uma criança; um adolescente; um jovem; ou um adulto.	E como você acha que as pessoas te veem?	Identidade
A PORTA (entrada)		Conte-me como foi a sua entrada ao Sistema...	Como você se sentiu logo nos primeiros dias privados de liberdade?	Emoções
A PORTA (saída)		Qual é a diferença entre você, que está prestes a sair da internação, e aquele adolescente que entrou há [...] anos?	O que motivou tais mudanças?	Identidade
CURINGA		Pegue outra carta com o tema de sua preferência,	caso não se sinta confortável em responder a alguma pergunta.	Evitação
CUBO DAS EMOÇÕES		Faces do cubo: tristeza, alegria, medo, raiva, vergonha e saudade.	Conte-me uma ocasião em que você tenha se sentido assim, estando privado de liberdade.	Emoções
COMPLETE A FRASE		A mudança mais importante na minha vida foi...	Como era antes? e como passou a ser depois deste ocorrido?	Transição
CASOS E ACASOS		Cheira a fumaça no módulo e os agentes te acusam de estar fumando. Para esta ocorrência, a penalidade é ter suspensa a saída de sexta-feira. Como você se sente? O que pensa? - O que faz?	Já te aconteceu algo parecido antes?	
BOLA DE CRISTAL		Como você imagina que será o seu Natal neste ano?	Onde você acha que estará? Com quem?	Sentido de futuridade
E SE...?		O Gênio da Lâmpada te concedeu três desejos. Um deles é o direito a voltar no tempo e mudar algo em seu passado. O que mudaria?	Como você acha que estaria sua vida hoje a partir dessa mudança?	Trajatórias
CAIXA DE FERRAMENTAS		O que sei fazer melhor é...	Onde te ensinaram esse trabalho?	Aquisição de conhecimento
GAIOLA		Há diante de você 4 imagens diferentes que têm em comum uma gaiola. Escolha a que mais te identifica.	Em quê esta imagem se assemelha ao momento atual da sua vida?	Transição
TRILHA DA VIDA		Na primeira oportunidade de evadir-se, você teve que fazer uma escolha. Qual foi?	Como você acha que estaria sua vida hoje se tivesse escolhido a outra opção?	Trajatórias

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O enfoque semiótico do desenvolvimento busca situar a pessoa em relação aos sistemas culturais que a envolve, entendendo a cultura não como elemento externo ao indivíduo, mas

como um mediador que tanto inclui quanto separa à pessoa do seu ambiente cultural (Mattos, 2013). Por esta razão, o tabuleiro do jogo conta com crianças soltando pipa ou jogando futebol na rua; artefatos associados à criminalidade, como arma de fogo, projéteis, cigarro e droga; um cenário semelhante a uma unidade de internação juvenil, com torres de vigilância nas esquinas e cerca concertina de segurança; além de elementos envolvendo as relações afetivas com a família ou companheira(o). Todos esses elementos juntos formam a base visual do tabuleiro e oferecem ao jogador um emaranhado de possibilidades de significação que são tecidos com suas experiências, levando a que o jovem se veja representado no jogo. São os processos de canalização cultural estabelecidos pelos grupos humanos os que auxiliam na vinculação do indivíduo ao seu contexto social.

Outra característica importante do desenho é a concepção de trajetória de vida (Zittoun, 2012), traduzida no percurso que o peão faz sobre a sequência de casas, como os passos que a pessoa dá ao longo da sua vida, de maneira singular e irrepetível (Bakhtin, 1982; Josephs & Valsiner, 1998; Grossen & Salazar Orvig, 2011). A noção de trajetória é uma orientação inovadora para a interpretação dos processos de desenvolvimento em psicologia. A trajetória aqui mencionada é, por natureza, da ordem do tempo ontogenético, concebida como a trajetória biográfica que vai do nascimento à morte, em um tempo irreversível (Castro-Tejerina & Rosa, 2007).

Iniciado o jogo, o entrevistado deverá transitar por dez diferentes conjuntos de cartas, demonstradas na Figura 9: (i) o espelho; (ii) a porta; (iii) cubo das emoções; (iv) complete a frase; (v) casos e acasos; (vi) bola de cristal; (vii) ¿e se...?; (viii) caixa de ferramentas; (ix) gaiola; y (x) trilha da vida. O jogador, necessariamente, terá contato com perguntas ou questões relacionadas a cada uma delas.

No espelho, são oferecidas ao participante quatro cartas, que levam no verso o desenho de um menino, um adolescente, um jovem e um adulto. Ao pedir a ele que escolha a carta com

a qual ele mais se reconhece, não estamos buscando conhecer aspectos da identidade desde um caráter normativo, senão, conhecer o que significa para esse indivíduo a posição que ele ocupa no mundo e os aspectos envolvidos à vivência de uma transição juvenil. Neste sentido, Zittoun (2009) alerta que não se pode falar em processo de transição que não produza, de maneira sistemática e interdependente, uma mudança identitária, concomitante com processos de aquisição de conhecimento e construção de novos significados. Diante de mudanças ocorridas em qualquer das esferas de experiência da pessoa, quer da ordem social, material ou simbólica, a pessoa é convocada a reposicionar-se, assumindo assim, novas formas identitárias. Ao compasso do que propõe esta autora, a carta caixa de ferramentas explora os processos de capacitação, qualificação profissional e aquisição de conhecimento, igualmente necessários para a compreensão dos processos de transição.

A carta da porta tem por finalidade dar ao jogador o marco referencial da entrevista, ou seja, apesar de não estar limitada ao momento presente da vida do sujeito, para o caso da investigação, o contexto da experiência de internação e privação de liberdade e o processo de saída é de particular interesse. O mesmo seria para o caso de um jovem em contexto clínico, que vivencia a transição da condição de estudante à de profissional, no período em que está terminando o curso universitário e realizando as tratativas de ingressar ao mercado de trabalho da profissão que escolheu; ou ainda, em um contexto escolar, no qual o psicólogo se proponha a trabalhar com os estudantes os dilemas e as angústias relacionados à transição do ensino fundamental ao ensino médio, ou do ensino médio para a entrada à universidade.

Além das cartas, que trazem questões textuais em seu verso, optamos por introduzir nos lados do cubo das emoções rostos expressando um afeto, sem a necessidade de defini-lo em uma palavra com um conceito equivocado. Ao lançar o cubo ao alto, a face que ficar volta da para cima é a que o jogador deverá trazer à tona. A instrução dada é que ele conte uma situação na qual ele tenha se sentido como a face do cubo. As emoções, com uma função semiótica, tem

a tarefa de evocar vivências subjetivas de situações concretas, que logo são ressignificadas no processo de narrar.

As cartas "complete a frase", "casos e acasos" e "e se..." fazer referência às experiências passadas. Situações hipotéticas, corriqueiras no contexto em questão, são apresentadas ao jogador, mas o que importa para os objetivos da entrevista não é conhecer exatamente os fatos passados reais, mas utilizar situações diversas para que o participante possa falar da construção de uma subjetividade frente a eventos diversos, desde uma perspectiva das emoções, da racionalidade e da ação. Por outro lado, a carta "bola de cristal" remete o jogador ao futuro. Através dessa carta busca-se conhecer as expectativas de futuro do adolescente, o campo de possibilidades de concretizar-se suas expectativas, levando-o a antecipar o seu futuro no tempo presente. Como se pode notar, trabalha-se em uma perspectiva microgenética. O que realmente importa na entrevista é o momento presente, a vivência nesse momento particular de transição, no qual passado e futuro são convidados como meros elementos de ressignificação ou prospecção no aqui e agora.

Por último, apresentamos nas cartas "gaiola" quatro figuras, todas com a simbologia de gaiola (Figura 10). São elas (da esquerda à direita): "Afinidades eletivas", do pintor surrealista belga René Magritte (1933); "O terapeuta", do mesmo artista (1941); "Nuvem-gaiola", do fotógrafo espanhol Chema Madoz (2004); e "A floresta do amanhã", de Manuela Carrano (2017). A partir do recurso visual, provocamos a narrativa de significações que são produzidas na relação dialógica entre o estímulo visual da imagem, seus referentes e seus interpretantes (Yokoy de Souza, 2012). As significações construídas não se relacionam com a imagem, diretamente. A pintura atua como um mediador para produzir uma síntese semiótica de sua própria história de vida.

FIGURA 10. VERSO DAS CARTAS "GAIOLA"



Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

O jogo em nada se assemelha aos instrumentos submetidos à lógica diagnóstica, que se veem de maneira corrente nos mais variados testes psicológicos. Em sua concepção e desenvolvimento, ele foi pensado como um instrumento de suporte à pesquisa, mesmo que após a sua aplicação, ele tenha revelado um enorme potencial de intervenção profissional, em diversos campos de atuação de psicólogos e outros profissionais que trabalham nas equipes psicossociais. Em sua gênese, foi concebido para servir-se de facilitador de processos de significação e discursos encarnados em um corpo sujeitado. Isto porque, ao testar a entrevista semiestruturada - uma ferramenta amplamente adotada na pesquisa qualitativa, por seu potencial na produção narrativa - a técnica resultou limitada para a proposição de investigar a subjetividade e processos de desenvolvimento humano, considerando o trabalho com adolescentes em um contexto sociocultural particular, a saber, o sistema socioeducativo.

O jogo, como instrumento de mediação cultural, se constitui não apenas como veículo de expressão de uma realidade interna, mas também, como meio para um processo de construção subjetiva. Ou seja, a participação em uma atividade mediada por este instrumento cultural que se vale de recursos gráficos e lúdicos em procedimentos de entrevista se revelou uma maneira de oferecer uma linguagem alternativa aos processos semióticos dos adolescentes.

Quanto aos processos semióticos, o recurso desenvolvido para a pesquisa é, por sua natureza, triádico: participam o sujeito entrevistado, o pesquisador/facilitador e o jogo, como elemento de mediação semiótica. Assim, a narrativa que organiza a experiência não se limita à linguagem como único mediador simbólico, mas que, ao envolver também os componentes afetivo e corporal, mediado semioticamente por um instrumento cultural, faz a experiência produtora de significação e, conseqüentemente, de processos de desenvolvimento.

No entanto, recordando a concepção de experiência como sendo a construção do mundo intelectual desenvolvidos na interação com o espaço semiótico social (Lotman, 1990; Fávero, 2005), as vantagens em termos de interação proporcionadas pelo jogo não se esgotam na relação do sujeito com o instrumento, mas entre o sujeito participante e o pesquisador ou facilitador. A partir do convite ao sujeito da pesquisa em participar com sua corporeidade em um jogo de interação com o sujeito pesquisador, tanto se abdica do processo de interpretar a experiência do outro desde um processo de subalternização e assimetria de poderes, como também introduz um espaço para o exercício da autonomia. Estabelece-se assim, um jogo de negociação de caráter construtivo-interpretativo em uma relação dialógica. Dessa maneira, se reconhece a noção de autoria do participante, destacando a agência e autonomia do sujeito na produção de seus processos semióticos. O instrumento, como um modelo metodológico, se propõe a resgatar a agência do sujeito em oposição aos mecanismos de sujeição, não apenas em termos da prática científica, mas também da experiência cotidiana de dominação em contextos institucionais totais.

As diferentes estratégias que conformam as regras do jogo permitem ao jogador opor-se, por exemplo, escolhendo não responder a uma pergunta à qual ele não se sinta confortável, como também torna possível a emergência dos aspectos afetivos, não na condição de emocionalidade paralisante, mas como motor de processos de significação.

5.4.5.3 Radar das Relações Interpessoais

O Radar de Relações Interpessoais (RRI) é uma representação gráfica e narrativa das relações interpessoais nas diferentes esferas da experiência dos jovens participantes da pesquisa, a saber, a esfera institucional da MSE; o ambiente familiar; o contexto comunitário; e outros entornos – trabalho, estudo, vida religiosa, lazer, etc (ver modelo no Anexo V).

Consideramos importante identificar os Outros significativos para o sujeito nas diferentes esferas da experiência, uma vez que a constituição subjetiva se dá na relação do Eu com o Outro. Bakhtin (2010) fala que não há posicionamento ou expressão individual sem considerar o outro e o contexto no qual a singularidade se constitui. É na relação com o outro, quer pela resistência, quer pela aceitação dos seus pontos de vista, que construímos nossas perspectivas pessoais e ressignificamos aquilo que nos é dado pelo contexto. Por isto é importante também conhecer o papel desses Outros para o sujeito, uma vez que eles podem atuar como catalizadores de ruptura e de processos de mudança, no curso de vida (Zittoun, 2009).

Pela abordagem semiótico-cultural (Vygotsky, 1999; Fernyhough, 1996; Raggatt, 2010; Grossen & Salazar, 2011), o desenvolvimento das funções mentais superiores se dá pela internalização progressiva de diferentes perspectivas semioticamente manifestas na realidade. Tais perspectivas são apreendidas na interação com pessoas reais, que ocupam posições reais no mundo. Ao assumir a voz do outro, o indivíduo tem o potencial de assumir, também, a perspectiva manifestada naquela voz. Em se tratando de eixo transversal desta análise, Bakhtin (2010) afirma que não existe autonomia sem o outro; a autonomia advém da substituição da heteronomia pela interdependência (Branco & Lopes de Oliveira, 2012). Na mesma obra, Bakhtin correlaciona a autonomia ao processo de aprendizagem, o que é coerente à proposição de Zittoun (2009) a respeito da necessidade de uma construção do conhecimento, aliada a uma

construção identitária e nos seus processos de significação para qualificar um processo de mudança.

O nosso Radar de Relações Interpessoais foi adaptado a partir do tabuleiro que foi adotado no estudo de Yokoy de Sousa (2012) para analisar as relações interpessoais em um único contexto: o ambiente cotidiano de trabalho. Seu instrumento, por sua vez, foi inspirado no tabuleiro do Family System Test (FAST), voltado à análise estrutural e sistêmica das percepções sobre relações familiares (Falcão & Bucher-Maluschke, 2009).

Em cada radar, buscou-se identificar nas relações estabelecidas entre o jovem e os Outros significativos, elementos de afetividade, rivalidade, hostilidade, hierarquia, coesão, proximidade e distanciamento. A partir dos radares construídos nos sucessivos encontros programados para acontecer em momentos de entrevista, foi possível identificar mudanças em termos de relações interpessoais, que foram exploradas e aprofundadas na interação.

5.4.5.4 Diário de campo

Além dos instrumentos que proporcionaram a evocação de narrativas sobre trajetórias de vida, outra ferramenta importante foi o diário de campo. Em paralelo à transcrição das entrevistas, um resumo da dinâmica da interação entre pesquisadora e participante, e da própria introspecção da pesquisadora e os principais achados registrados no diário de campo auxiliaram na composição do cenário e a fornecer informações não verbais do participante que serão úteis para responder à questão de pesquisa.

5.4.6 Procedimentos de Análise

Preliminarmente, é preciso esclarecer os níveis das mudanças que pretendemos analisar. As mudanças que buscamos partem de um olhar longitudinal e ontogenético sobre casos singulares, vistos como sistemas dinâmicos que operam em um tempo irreversível. A partir de

uma narrativa particular, individualizada, que permite ilustrar os processos de subjetivação e detalhar suas complexidades. Oferece ainda a possibilidade de incluir na análise o intercâmbio relacional e dialógico entre a pesquisadora e o jovem.

Windelband, em seu Discurso Reitoral de Estrasburgo em 1894, diz que a generalização está entre as atribuições do pesquisador, porém de modo secundário, sendo que a tarefa essencial da pesquisa consiste em investigar os traços dos acontecimentos históricos-individuais. Mas então, como pode se dar o conhecimento científico do singular? Windelband (s/d, citado em Jara, 1963) responde: por meio de juízos de valor que o pesquisador faz.

O conhecimento científico usualmente se baseia no acúmulo de casos individuais estruturados, considerados “representativos” da população. No entanto, Valsiner & Salvatore (2012) defendem que os modelos da lei dos grandes números são insustentáveis a partir do conhecimento construído na ciência idiográfica.

5.4.7 Instrumentos de Análise

A análise de relatos verbais se apresenta como uma estratégia metodológica apropriada para a questão de pesquisa deste trabalho. Bruner (1990) apresenta a narrativa como forte aliada ao estudo de trajetórias, dado ao caráter fundamentalmente semiótico da linguagem. No entanto, optamos por não trabalhar com análise de narrativa, mas sim, análise de relato verbal. Isto porque ao transformarmos a fala dos participantes em texto, a partir da transcrição das narrativas, criamos uma nova realidade discursiva: o relato verbal (Flick, 2009). Paralelamente às narrativas, os instrumentos mediacionais construídos para auxiliar o processo interativo buscaram explorar os fenômenos afetivos que, segundo Valsiner (2012), são inacessíveis às palavras.

5.4.8 Transcrição das Entrevistas

A partir das transcrições das narrativas das entrevistas, buscamos identificar temas e eventos recorrentes, buscando preservar os núcleos de sentido presentes nas falas dos jovens. Assim mesmo, eventos que tenham sido narrados pelo participante e que, ao serem analisados através das transcrições, apresentaram indícios de ruptura foram objeto de aprofundamento nos encontros subsequentes.

6 RESULTADOS

As informações de pesquisa compartilhadas neste capítulo foram construídas em diferentes fases, entre dezembro de 2015 e dezembro de 2017, voltado aos processos de desenvolvimento que se constituem na zona de fronteira da medida socioeducativa de internação e o retorno do jovem ao convívio comunitário e familiar em liberdade. As transcrições e excertos de fala dos casos da etapa empírica foram extraídos a partir da interação mediada pelo jogo Trilha da Vida.

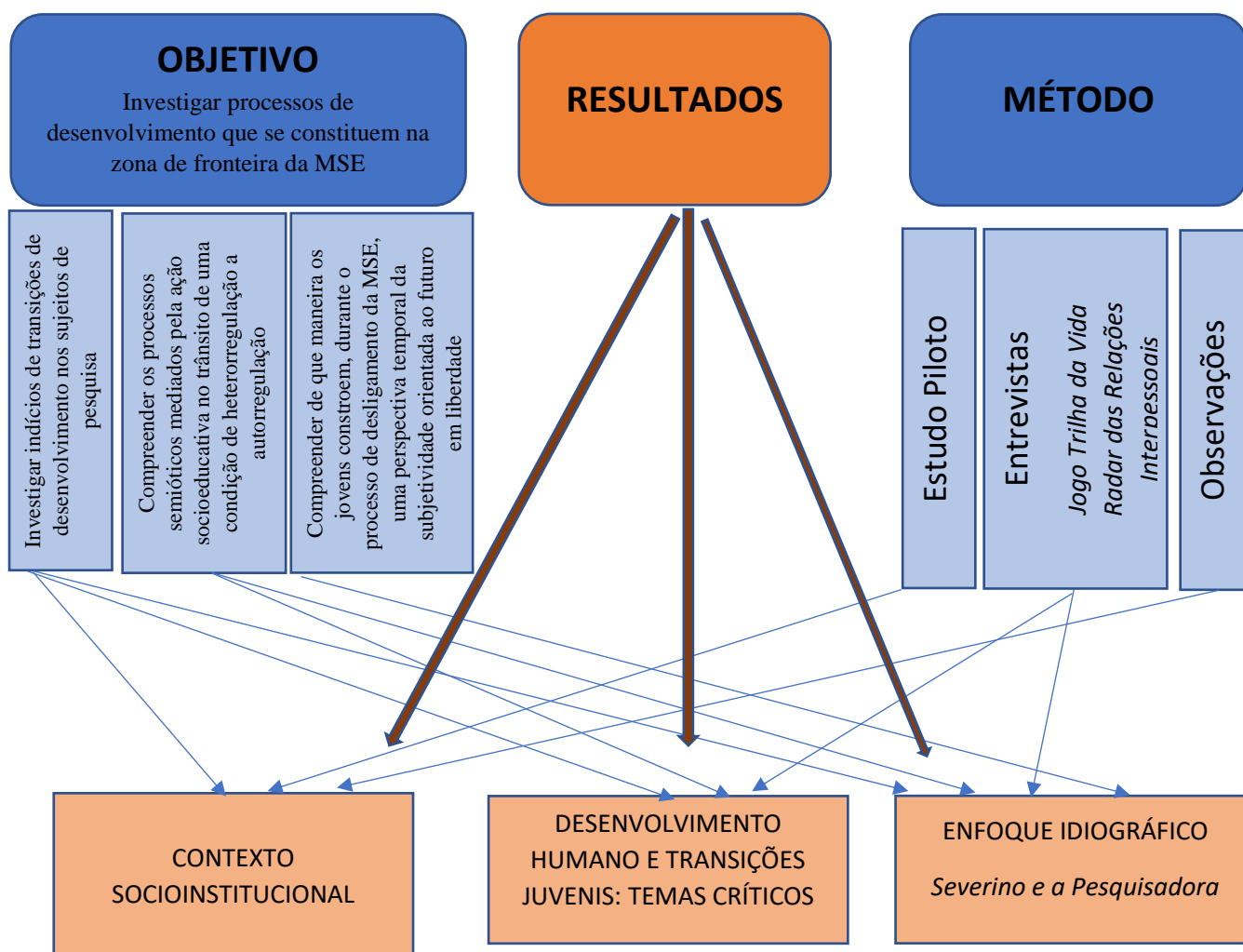
Como apresentado no capítulo metodológico, este estudo teve como espaço privilegiado de construção das informações a única unidade de internação voltada exclusivamente à fase conclusiva da medida socioeducativa. Criada como um projeto piloto do novo modelo instituído pelo órgão gestor do Sinase no Distrito Federal, a proposta é que ela se dedique a fomentar a integração extramuros, quer de profissionalização, lazer, cultura, esporte, quer de participação político-social; além de buscar uma maior articulação com as redes de serviços e equipamentos públicos (Silva, 2015; SECRIANÇA, 2016).

Como se verá ao longo deste capítulo, tanto a perspectiva dos jovens quanto a da pesquisadora são consideradas informações relevantes, cuja produção de sentido se dá em diálogo entre as diferentes vozes participantes.

O capítulo está organizado em três seções, como apresentado na Figura 11. A primeira delas apresenta o setting de pesquisa, com suas contradições e ambiguidades, limitações e potencialidades, analisado a partir de diversos episódios ocorridos durante a minha imersão institucional. A segunda seção se volta à compreensão dos processos de desenvolvimento nas transições juvenis, a partir de duas trajetórias selecionadas – uma da fase piloto e a outra da fase empírica da pesquisa – que se constituem em meio às tensões apresentadas na seção anterior. Finalmente, a terceira seção traz um enfoque ideográfico voltado a compreender os processos

de ruptura e transição em trajetórias de vida, a partir do relato de Severino. Em paralelo, a partir da perspectiva autoetnográfica, analisamos os processos de desenvolvimento da própria pesquisadora, constituídos no encontro com os jovens, quando da minha entrada no sistema, que coincide com a saída deles.

FIGURA 11. FLUXOGRAMA DOS RESULTADOS

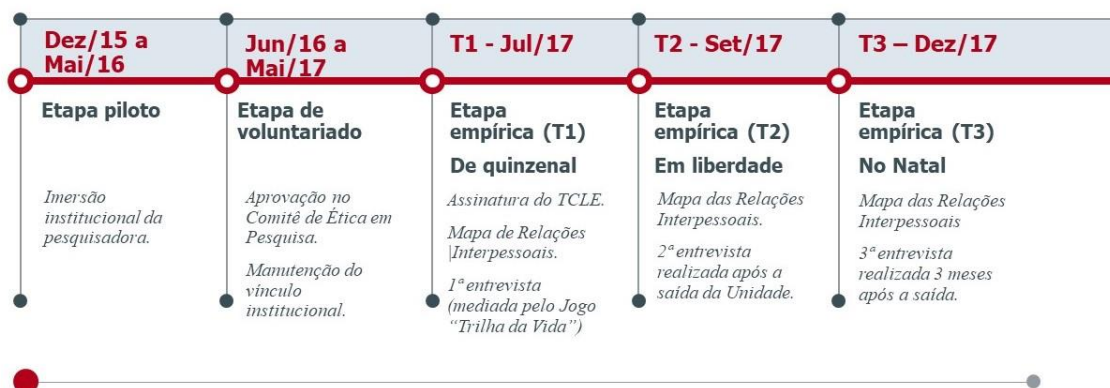


Fonte: Construção da pesquisadora

A cronologia dos procedimentos empíricos é apresentada na Figura 12, a seguir. Cada etapa contou com uma metodologia própria, sendo que as informações procedentes da etapa piloto foram obtidas por meio de observação participante, durante a imersão etnográfica na Uniss. As informações obtidas na fase empírica da pesquisa foram obtidas a partir de entrevistas

mediadas por duas ferramentas: o jogo Trilha da Vida e o Radar de Relações Interpessoais, já detalhadas no capítulo metodológico.

FIGURA 12. CRONOLOGIA DOS PROCEDIMENTOS EMPÍRICOS



Fonte: Elaboração da pesquisadora

6.1 Contexto Socioinstitucional

O primeiro nível de análise do estudo se volta ao contexto socioinstitucional. Esta seção parte das minhas percepções, construídas de forma empírica, em base a observações, entrevistas e análise de documentos realizados na primeira etapa da pesquisa, revestida de uma imersão etnográfica que teve início em 18 de dezembro de 2015 e terminou em maio de 2016. A fim de buscar apresentar um panorama dos valores, signos e relações simbólicas que caracterizam o contexto institucional investigado e servem de pano de fundo para a interpretação dos processos de desenvolvimento humano em curso no cenário investigado, retratá-lo-ei a partir de quatro temas, que se destacaram como objeto de atenção no processo de imersão institucional, pelas tensões dialógicas que eles expressam: (a) a configuração dessa unidade de internação, em particular, tal como uma *zona fronteira*, definida ao mesmo tempo como um território de privação de liberdade e de livre circulação social, de forma que os signos ali produzidos carregam as ambivalências geradas por esta dupla condição; (b) *Interesses do jovem e controles institucionais em tensão*; este tema é aqui analisado a partir do episódio que envolveu a seleção

dos participantes para a oficina de tapioca; (c) *Impacto das tensões institucionais na dimensão pedagógica da socioeducação*, e seus efeitos sobre a dimensão educativa da medida e sobre os próprios adolescentes – aqui retratada com base em dois episódios: um, em torno do debate não finalizado sobre o uso de uniforme por profissionais da unidade; e outro, a realização de um concurso de remanejamento de pessoal; e (d) *Transições juvenis no curso de vida e normas institucionais em contradição*; são objeto de atenção aqui duas normas: a que estabelece a necessidade de acompanhamento de uma pessoa maior de idade, na posição de responsável pelo jovem, nas saídas da instituição, e a que estabelece a proibição de fumar, mesmo nas áreas externas da unidade.

6.1.1 Internação com saída sistemática: zona de fronteira

Na busca por entender o processo de desligamento do jovem que cumpre medida socioeducativa em privação de liberdade, visitei por primeira vez uma unidade de internação – a recém-inaugurada UISS, na região administrativa de São Sebastião. Os altos muros, grades, guaritas de segurança e cerca concertina vieram ao perfeito encontro da ideia que eu tinha construído a respeito desse tipo de instituição. Lá fui orientada a procurar a Uniss, já que a minha pesquisa seria com a participação de egressos. Segundo me explicou o diretor, essa unidade dedica-se a saídas sistemáticas, que é uma modalidade vivencial recém-implementada no DF para acolher os jovens em fase conclusiva do cumprimento de medida de internação.

Partindo do centro da capital federal, dirigi por pouco mais de meia hora no sentido Saída Sul, até chegar à região administrativa do Recanto das Emas, localizada a aproximadamente 30 km da região central. A minha primeira dificuldade com a localização se deu em virtude da recente mudança de nome das instituições, dada a reformulação do sistema de justiça juvenil do DF, em curso quando do início da pesquisa. Pedi informação no comércio próximo ao local, mas ninguém soube me dizer onde ficava essa instituição. Me orientaram a

dirigir-me à Granja das Oliveiras onde eu poderia conseguir respostas, já que era um lugar para “menor infrator” – no linguajar corrente.

A 50 metros da pista principal avistei a UNIRE (Unidade de Internação do Recanto das Emas), antigo Ciago – Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras, mencionado por meu informante. O alambrado e as guaritas nas quatro esquinas, de igual modo que a anterior, fizeram jus à minha expectativa. Pedi informação da localização da Uniss a um jovem que caminhava a passos largos e ele me disse que seguisse contornando a UNIRE que eu me defrontaria com o portão de entrada da unidade que eu buscava.

O portão estava aberto. Era segunda-feira pela manhã e, tanto fora quanto dentro da cerca, havia vários jovens regressando do chamado ‘saídão do fim de semana’ os quais aguardavam os procedimentos de revista, rotina realizada antes de entrarem na unidade, inclusive o jovem que me brindou a informação. Entrei com meu carro sem grandes explicações sobre o motivo da minha visita. Informei, apenas, estar fazendo uma pesquisa com egressos e que gostaria de falar com a direção da unidade. Fiquei positivamente surpresa com o que vi: o portão que separava o estacionamento das casas onde ficam os alojamentos também estava aberto. Um longo caminho com árvores e, debaixo delas, alguns jovens desfrutando do seu tempo de banho de sol me causaram uma boa primeira impressão do local. Onde estavam as algemas? Seria seguro caminhar por ali sozinha? Parecia mais um sítio de retiro. Alguns agentes socioeducativos, que naquele momento ainda eram chamados atendentes de reintegração socioeducativa (ATRS)¹³, conversavam entre si, demonstrando bastante descontração.

13 Em 16/05/2017 foi aprovado na Câmara Legislativa do DF o PL nº 1402/2016, que altera a denominação do cargo de “atendente de reintegração socioeducativo” para “agente socioeducativo”, mudança ocorrida no transcurso da pesquisa.

Recepcionada pela diretora da unidade, fui logo apresentada às equipes denominadas: sociopsicopedagógica, de segurança, da saúde e da escola¹⁴. Recebi uma aula sobre todas as etapas pelas quais o adolescente passa desde que é apreendido até chegar ali. Em seguida, fui convidada a conhecer toda a unidade, em uma espécie de *tour* guiado.

A Uniss se estabeleceu fisicamente nas instalações anteriormente ocupadas pelo CRESEM – Centro de Referência em Semiliberdade. A arquitetura e a geografia daquele espaço particular, mais permeável ao ambiente externo, leva tanto os adolescentes quanto os próprios servidores a uma imprecisão em relação ao status da medida socioeducativa que ali é cumprida. A título de exemplo, certa vez, um jovem que participava em uma atividade de grupo da qual eu era a facilitadora disse: “*Aqui não é igual lá no fechado...*”. Esta fala vai ao encontro da impressão que eu mesma tive naquela primeira visita. No entanto, a saída sistemática, por definição, é uma estratégia de preparação para o desligamento do sistema socioeducativo que faz parte da medida socioeducativa de internação. Apesar da sua especificidade em dedicar-se à promoção de atividades extramuro, quer para profissionalização e trabalho, quer para fazer uso da rede de serviços públicos, no intuito de facilitar a reinserção do jovem nessas esferas de experiência, ele está formalmente em privação de liberdade.

As saídas sistemáticas têm por objetivo tanto facilitar a colocação do jovem no mercado de trabalho ou inseri-lo em programas de estágio e capacitação profissional, quanto promover o retorno gradual do jovem à sua rede sociocomunitária e familiar. No entanto, pude presenciar várias situações que impedem essa colocação laboral, limitando as possibilidades futuras de realização de um projeto de vida. Um dos motivos é que muitos jovens chegam à Uniss sem a documentação completa, necessária para candidatar-se a uma vaga de emprego. Carteira de

¹⁴ A escola dentro da unidade é uma extensão da escola pública de referência na comunidade, não fazendo parte da equipe sociopsicopedagógica, que responde pelo atendimento ao adolescente.

trabalho, título de eleitor, CPF, certificado de dispensa do serviço militar obrigatório, são os principais itens na lista daqueles que fazem fila para conseguir retirá-los. Supõe-se que tudo já tivesse sido feito, ao longo do cumprimento da medida, dentro do planejamento do PIA, mas chegam à etapa de finalização da medida socioeducativa, muitos já próximos aos 21 anos, sem ter passado sequer pelo requisito básico de reconhecimento da cidadania: o registro civil.

Nessa primeira etapa, foram seis meses de convivência com os vários atores e a rotina institucional, em visitas realizadas 2 a 3 vezes por semana, que possibilitaram minha participação em diferentes atividades realizadas pelos profissionais, como atendimentos individuais, acolhimento familiar e visitas domiciliares. Também participei da realização de entrevistas, como co-facilitadora em grupos focais e na mobilização de ação social humanitária, envolvendo voluntários da comunidade judaica de Brasília na doação de lençóis e agasalhos para o inverno. Portanto, não se trata aqui de uma observação muda, neutra, mas de uma presença com características de uma pesquisa interventiva. Vale recordar que o conceito de intervenção trazido aqui se baseia em uma mudança de paradigma no que tange à neutralidade e à objetividade do pesquisador, com a produção concomitante do sujeito e do objeto, caracterizado por uma relação dinâmica do pesquisador com o objeto pesquisado (Lopes de Oliveira, 2018; Rocha & Aguiar, 2003).

Pelas características acima esboçadas, depreende-se que a instituição escolhida para a realização da primeira fase de entrevistas, além de uma unidade de internação de adolescentes, um território passível de ser caracterizado como uma zona de fronteira, no sentido que é atribuído ao conceito por Marsico, Cabell, Valsiner, & Kharlamov (2013). Para os autores, as fronteiras, como construções psicológicas, são carregadas de múltiplos significados e, nesse terreno difuso e ambíguo, existe um campo liminar que permite o movimento do interior ao exterior e vice-versa, que se articula, diferencia e integra hierarquicamente. No caso específico da Uniss, a membrana entre o dentro e o fora não é necessariamente delimitada pelos muros.

Aliás, em conversa com colegas da pós-graduação que trabalham no sistema socioeducativo pude perceber que essa dúvida sobre o caráter institucional da Uniss paira de uma maneira quase generalizada. O que a faz ser de internação e não semiliberdade?

Aos poucos fui dando-me conta que as algemas institucionais – não apenas as de metal – não se fazem presentes apenas nos punhos, mas também nas bases simbólicas sobre as quais as relações institucionais se constroem. Sendo adjacente a outra unidade de internação voltada à fase da medida que corresponde à estrita privação de liberdade, a comparação entre ambas as estruturas físicas é inevitável. A ausência de guaritas de segurança, muros e grandes portões de isolamento escapam sobremaneira do ideário prisional. De fato, trata-se de uma unidade de internação, por isso voltada ao atendimento do adolescente que cumpre medida socioeducativa em meio fechado. Ao mesmo tempo, tem a peculiaridade de prover - de forma ainda mais intencional que as demais - formas de atendimento ao adolescente que facilitem sua reinserção em outras esferas de experiência, educativas e profissionalizantes, através do estímulo à realização de atividades extramuro.

A fronteira constitui um espaço liminar, serve como zona de contato entre duas condições, já que ela tanto une quanto divide os dois campos semióticos em tensão aqui considerados: o dentro e o fora da unidade, a prisão e a liberdade. Segundo Tateo, Español, Kullasepp, Marsico, & Palang (2018), as fronteiras construídas semioticamente, no caso, pela cultura institucional da unidade de saída sistemática, podem facilitar processos de continuidade e de descontinuidade, conflito e negociação, inovação e reprodução. Por essas dualidades e ambivalências, a fronteira não é entendida como uma linha divisória ou um muro, mas como uma zona ou faixa de trânsito, por vezes com maior ou menor grau de permeabilidade, favoráveis aos processos de construção de significados.

A zona de fronteira que focamos nessa análise dos marcos socioinstitucionais da unidade de internação em que se realizou a pesquisa incluem tanto certos limites físicos,

coercitivos e/ou restritivos, quanto simbólicos, que restringem as dinâmicas desenvolvimentais em curso no sistema de self e oferecem ao indivíduo um marco próprio de ação, interação e narrativas. Nesse sentido, a instituição se apresenta como um sistema particular de regulação das subjetividades que afeta aqueles que dela participam de forma íntima, ao nível do controle da corporeidade e, até mesmo, das enunciações – “*Normalmente eu falava, hoje eu não falo mais, hoje eu fico calado*” (Cauã, em situação de entrevista). Um episódio que demonstra mais objetivamente esse papel de regulação exercido pela instituição foi o que registrei em meu diário de campo com o título: “ocorrência da marmita”.

Ao chegar à unidade, vejo no módulo da gerência o jovem Benedito, um dos participantes da pesquisa. Ele estava transtornado, falando alto e gesticulando, um comportamento completamente atípico para ele, que sempre se mostrou dócil, recatado e obediente. Aproximei-me buscando entender o que estava acontecendo e um funcionário me informa que o jovem teve uma “anotação no caderno” – um eufemismo para registro de ocorrência disciplinar – por ter jogado a comida fora. Ele foi comunicado pela técnica de referência que, por isto, perderia o direito à saída na sexta-feira. Benedito repetida insistente: *Eu disse: ‘Hoje eu não quero comer!’. Só isto! Não é motivo pra eu perder a sexta-feira. Faltam três semanas pra eu terminar a medida. O cara saber que não vai sair na sexta porque não quis comer... Eu nunca perdi uma sexta-feira; eu não uso drogas; nunca fui pra delegacia... eu num tô entendendo.* O prontuário médico de Benedito registrava que, no mês anterior, ele havia recebido o diagnóstico de gastrite, razão para que ele passasse a receber uma alimentação com baixo teor de sódio e um menu diferenciado. Benedito recebera na ocasião o mesmo menu que em semanas anteriores ele havia se queixado do sabor da comida. Nesse dia, ao abrir a marmita e verificar tratar-se da mesma composição da semana anterior, Benedito, em atitude de protesto, joga a marmita no lixo com ímpeto. A psicóloga alegou, como justificativa para o registro da ocorrência disciplinar, que esta atitude não foi respeitosa. O jovem insistia: *Isso é o que elas falam – referindo-se à agente e à técnica – mas não foi assim. Para mim, aquele pessoal não gosta de mim e só quer atrasar a minha vida.* A resposta da profissional foi de que *isso aqui é uma medida socioeducativa*, ao que Benedito responde em tom de ironia: *socioeducativa... sei...*

A definição de medida socioeducativa trazida pela servidora neste relato transparece a concepção de instituição total (Goffman, 2008). Nessas instituições, o indivíduo passa por um

processo de mutilação do eu durante um prolongado período de afastamento radical dos demais grupos sociais. Só então, quando se considere que o indivíduo esteja pronto para ser reintegrado, é introduzido às outras esferas de experiência a fim de verificar os padrões atingidos e corrigir os eventuais desvios. A punição, nesse caso, o registro da ocorrência e a consequente perda do direito à visita familiar em consequência da recusa ao alimento, serviria para perpetuar o poder simbólico da instituição sobre o indivíduo sob o pretexto da disciplina. Esta, segundo Foucault (2013, p.133), “fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. A disciplina aumenta as forças dos corpos (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em um cenário simbólico no qual fossem outros os signos institucionais, e cujos valores fossem mais coerentes com o ECA e o SINASE, atos de rebeldia, como o de Benedito, teriam a chance de ser interpretados como indicadores de sucesso da ação socioeducativa. Sinal de que a ação socioeducativa contribuía para promover autonomia e desenvolvimento por diferenciação. Parafraseando Severino, outro jovem cuja trajetória será relatada na última seção deste capítulo, formas de resistência como o seu silêncio ou jogar a marmita no lixo, são formas de afirmar, em meio a todas as tentativas de controle da subjetividade, que a instituição pode até “controlar os seus corpos, mas não suas mentes” (Severino, em situação de entrevista).

A ambivalência disciplina/autonomia não apenas se deixa transparecer nas falas dos servidores, como, por vezes, ecoam nos próprios registros técnicos. Certa vez, acompanhei o atendimento de Martínez, no qual ele era informado acerca da medida disciplinar, justificada no desvio de itinerário ao retornar à unidade, após o término de uma entrevista de emprego. Sobre o jovem, o seu relatório conclusivo contava que:

“Martínez (20) cumpre medida de internação estrita há 2 anos e 4 meses por ato infracional análogo ao crime descrito como roubo. [...] Na Unidade, Martínez vem apresentando **dificuldades para se adequar às regras e recomendações de rotina**, tentando, muitas vezes, fazer prevalecer a sua vontade. Queixoso, reivindicativo e

desprovido de autocrítica, é dado a atitudes impulsivas e inconsequentes, costumando assumir postura vitimizada na sua relação com a Instituição, diminuindo as possibilidades de aprofundamento do processo reflexivo em virtude de suas limitações, possivelmente desencadeadas por sua história de vida, caracterizada por negligência e abandono. [...] No aspecto comportamental, o socioeducando é frequente, demonstra respeito com os colegas, professores e demais servidores da escola da Uniss, bem como **cumpre as normas estabelecidas na instituição** (parte do relatório da pedagogia). [...] O **processo de autonomia vem sendo trabalhado** com o socioeducando de maneira gradativa e responsável, **embora por duas vezes o jovem tenha frustrado o voto de confiança depositado pela equipe técnica** (o grifo é nosso)”.

Interrompo a transcrição do documento para relatar as duas ocasiões mencionadas, nas quais o jovem frustrou o voto de confiança que lhe fora depositado pela equipe técnica. Na primeira delas – a equipe me contou – Martínez foi levado a uma entrevista de emprego no centro de Brasília, no carro da instituição. Como os servidores tinham ainda outras diligências para fazer nas proximidades, deixaram o jovem no local e marcaram de retornar duas horas depois, ao término da entrevista. Pelo relato de Martínez, o veículo oficial designado para busca-lo se atrasou e, como o local da entrevista era bem próximo ao terminal rodoviário, o jovem decidiu tomar um ônibus coletivo e retornar à unidade. Ambos, o jovem e a equipe que o acompanhou na ida, chegaram de volta à Uniss, mas separados. Martínez foi interpelado do porquê do descumprimento do comando de que esperasse no local de encontro. Ele, por sua vez, alegou que, em virtude do atraso, imaginou que algo poderia ter acontecido e, como não tinha um celular para comunicar-se com eles, resolveu retornar por conta própria, pois já era tarde e temia não chegar antes do anoitecer na instituição.

Na segunda ocasião, o jovem foi autorizado a ir em transporte coletivo urbano público, na companhia de outros jovens que também haviam sido aprovados no programa Jovem Aprendiz, para fazer o registro de emprego. No currículo que Martínez levava, constava que ele havia cursado um curso profissionalizante técnico na Rede Cidadã. Questionado pelo certificado do curso, Martínez se dispôs a ir até o escritório da Rede e buscar pessoalmente o documento, para apresentá-lo no dia seguinte. O jovem dá entrada à Unidade, algumas horas

depois, portando referido o certificado. Este segundo episódio de desvio de itinerário foi o que motivou a ocorrência disciplinar, da qual segue o relatório dizendo:

“[...] infelizmente, a atitude impulsiva e imediatista do jovem, ao se deparar com uma **situação que estabelece limites**, o levou a desviar-se do caminho para buscar o certificado do curso na Rede Cidadã. Vale ressaltar que o jovem não estava autorizado a mudar o seu itinerário e, mesmo com um **aparente exercício de protagonismo juvenil**, a atitude é reprovável, pois descontrói toda a mobilização feita por diversos setores para oportunizar tal movimento, além de **confrontar o eixo disciplina**, essencial para o sucesso da prática educativa” (o grifo é nosso).

O excerto acima deixa clara a imprecisão sobre os critérios para a avaliação de sucesso/fracasso da ação socioeducativa. Por um lado, busca-se criar estratégias para promover um “aprofundamento do processo reflexivo”, do qual o protagonismo juvenil se apresenta como um dos princípios que orientam filosoficamente a legislação vigente da socioeducação; por outro, esbarra-se no “eixo disciplina”, dentro do qual estão incluídas não apenas as práticas sancionatórias que são próprias da medida socioeducativa, como também os próprios arranjos institucionais que envolvem relações de poder simbólico entre os diversos setores.

Relatório conclusivo: “Considerando o exposto, avaliamos que apesar das **dificuldades relacionais** apresentadas na Instituição, o socioeducando vem usufruindo o benefício de saída sistemática com **responsabilidade**, devidamente acompanhado por seu responsável, **dispondo** assim, **de recursos importantes para superar a trajetória da infracionalidade** e fundamentar uma nova fase de vida, pautada em valores socialmente aceitos” (o grifo é nosso).

6.1.2 Interesses do jovem e controles institucionais em tensão

Um dos aspectos identificados no *setting* de pesquisa refere-se à tensão entre as diminutas oportunidades de desenvolvimento profissional ofertadas pelo contexto institucional e as expectativas e interesses individuais dos adolescentes, a maioria entre 18 e 21 anos, alguns sendo pais ou provedores materiais da família de origem, já há muito tempo. Nessas condições, o trabalho “honesto”, criativo, motivador e justamente remunerado é visto pela maioria deles como uma condição essencial para aumentar as chances de um futuro distanciado das infrações.

No período em que se realizou a pesquisa, eram escassas as ofertas internas de experiências formativas, voltadas a promover o desenvolvimento de capacidades laborais. Como efeito, o acesso às oportunidades acabava sendo inadequadamente utilizado como mecanismo de controle, moeda de troca entre atores do sistema socioeducativo e os adolescentes. Durante a etapa piloto da pesquisa havia na unidade apenas duas oficinas profissionalizantes em funcionamento: uma voltada ao preparo de tapiocas e outra à ecolavagem automotiva, chamada por eles lava-jato.

A oficina de tapioca, que acontece uma vez a cada quatro dias, é ministrada por duas agentes sociais de um dos plantões¹⁵ da unidade. Nela, os adolescentes aprendem o preparo de tapiocas e as vendiam para os funcionários da unidade, gerando um pequeno volume de recursos. O lucro da venda de tapiocas servia à unidade nas pequenas despesas e, inclusive, para a aquisição de combustível para visitas domiciliares, quando necessário. A oficina tem como um dos eixos de aprendizagem a dimensão do empreendedorismo, como uma via alternativa de inserção laboral. No entanto, pelo fato de ser uma iniciativa da equipe que se dedica à formação dos adolescentes, e não uma proposta institucional, carece de uma reflexão sobre a dimensão das relações capitalistas no trabalho, uma vez que as tapiocas produzidas atendem unicamente à clientela dos servidores que dispõem de recursos financeiros para a aquisição do que é produzido, mas não chega a ser compartilhada com os adolescentes internos, o que, em certa medida, termina reproduzindo dentro da instituição as tensões das relações de classe que separa a sociedade em excluídos e incluídos, separação esta mediada pelo capital.

Eu quis saber sobre como é feita a seleção dos cursistas dentro da unidade, e a resposta foi que dependia do interesse do próprio adolescente. No entanto, em uma ocasião em que eu

¹⁵ As equipes de agentes socioeducativos se dividem em quatro plantões na unidade de internação. Há 72 horas de intervalo entre cada plantão de 24 horas, o que significa dizer que os adolescentes têm contato com uma mesma equipe a cada quatro dias.

acompanhava a reunião da equipe de referência, que visava à elaboração do relatório de avaliação final de cada adolescente, uma agente socioeducativa veio testemunhar sobre o jovem, do ponto de vista da segurança. À ocasião, ela comentou que “*estava difícil conseguir menino para a oficina (de tapioca). Nenhum menino queria ir. Queriam ficar deitados. Da casa toda, só dois manifestaram interesse. Mas eu não deixei nenhum dos dois porque eles não merecem. Acabou indo um novato na casa*” (Diário de campo, 2016).

Enquanto a sanção deveria ser exclusivamente a privação de liberdade, compensada por toda a ação socioeducativa voltada a promover novas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens (Lopes de Oliveira, 2014), a referida prática institucional desvia-se do propósito educativo e resume sua missão à dialética entre punição e recompensa ou gratificação. Privá-los de participar das poucas atividades que representam uma oportunidade de auto-sustento alternativa à criminalidade, resulta na imposição de uma dupla sanção: a privação de liberdade pelo ato ilícito, em si, e a privação de oportunidade de capacitação profissional por não atender a ideais de bom comportamento. Note que isso é o oposto do que o Estado deveria propiciar ao jovem, como princípio da atribuição de medida socioeducativa.

Uma segunda análise a que o episódio narrado poderia levar-nos a questionar é: o que leva os jovens a preferirem ficar deitados em um quarto fechado com cadeados, a participar de uma atividade profissionalizante? O tema da oportunidade de profissionalização em socioeducação, como fonte de autonomia e escolha, necessita ser pensado em alinhamento com o debate sobre escolarização, participação política e a formação para a cidadania, para que as alternativas de empregabilidade estejam alinhadas às expectativas e desejabilidade do jovem. O futuro que o sistema socioeducativo oferece ao jovem quando lhe apresenta escassas oportunidades de educação profissional, limitadas ao trabalho manual, pouco criativo e de baixa remuneração – e apenas ao alcance dos bem-comportados – é o subemprego ou a reprodução da trajetória infracional. A oferta de oficinas que proporcionam pouca qualificação poderia não

produzir nos jovens a motivação necessária para enfrentar a difícil transição para o mundo do trabalho, condenando-o a submeter-se às relações empregatícias assimétricas e precarizadas, ou mesmo a manutenção desses mesmos jovens no universo do subemprego, ou do trabalho informal/ilegal.

Entre os direitos fundamentais de todo ser humano está o direito ao trabalho digno. A Convenção nº 122 da OIT especifica, em seu artigo 1º, a diferenciação entre subemprego e pleno emprego. Enquanto o primeiro é entendido, juntamente com o desemprego, como um problema ao usufruto desse direito, o pleno emprego é apresentado como o objetivo essencial do estado, para o qual deve adotar uma política ativa com vistas à sua promoção.

6.1.3 Impacto das tensões institucionais na dimensão pedagógica da socioeducação

As relações de trabalho entre os servidores também impactam sobre o planejamento e a execução de ações socioeducativas. Um episódio da ordem das relações laborais sugeriu alterações no funcionamento da unidade: a realização de um concurso¹⁶ de remanejamento de pessoal. A apreensão dos profissionais e a indefinição em relação à futura composição do quadro de pessoal da instituição parece ter repercutido no atendimento, afetando o cumprimento dos objetivos pactuados com cada jovem naquele curto período até a extinção da medida. O clima na instituição estava tenso naquele primeiro semestre de 2016, período que coincidia com a minha imersão no campo. Sabia-se desde o começo que vários integrantes das equipes formadas até aquele momento, especialmente os que ingressaram pelo concurso mais recente, passariam a atuar em outras unidades. Tive a impressão de que a incerteza de todos em relação à garantia da própria lotação na Uniss, quanto de colegas mais achegados, afetou negativamente

¹⁶ Para conhecer com mais detalhes o Concurso de Remanejamento Interno que modula as lotações definitivas dos servidores da Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, leia o Edital nº 01/2016, publicado no DODF nº 46, de 09 de março de 2016, página 46.

a implicação com o trabalho que, durante os quatro meses em que se estendeu o certame, era realizado em ritmo lento, pouco produtivo, aguardando-se a alteração nessa configuração de quadro, que alteraria o planejamento do atendimento no médio e longo prazo.

A política de remanejamento de pessoal também apresenta como efeitos negativos a descontinuidade das ações realizadas, algo que ficou clara em relação ao processo de obtenção de documentação dos jovens e seu encaminhamento ao trabalho. Apesar de ser parte de uma política pública socioeducativa (conforme o artigo 124¹⁷ do Sinase), o encaminhamento para o trabalho não constitui na Uniss uma ação contínua e institucionalizada, com fluxos claros e sistemáticos. Como efeito, fica ao encargo da iniciativa individual de profissionais e, quando estes são remanejados, o processo se interrompe. Quando comecei o estudo, havia dois funcionários que constantemente se engajavam na busca de vagas de estágio e outras oportunidades de profissionalização para os jovens. Ao meu retorno à instituição no ano seguinte, para a segunda etapa de construção das informações de pesquisa, já não havia uma pessoa dedicada a conseguir a destinação de vagas nos diversos programas de profissionalização ofertados por entidades públicas ou privadas.

Ainda no campo das tensões políticas envolvendo os servidores, com reflexos sobre os adolescentes e jovens em cumprimento de medida, cito um período em que foi introduzida uma modificação nas normas de conduta profissional determinadas pelo comando geral do Sindicato dos Servidores de Carreira Socioeducativa do DF (SINDISSE-DF) para as Unidades de Custódia Juvenil do Distrito Federal. O Sindicato havia distribuído uma cartilha a todos os agentes socioeducativos com procedimentos que, segundo denúncia do Ministério Público, atentavam contra direitos dos adolescentes internos. A cartilha, que foi posta distribuída aos

¹⁷ Art. 124 São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: (...) XI - receber escolarização e profissionalização; (...) XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade.

agentes de todas as unidades privativas de liberdade em assembleia geral da entidade de classe realizada dia 10 de março de 2016, data que coincidia com a minha imersão em campo, durante a etapa piloto da pesquisa. A entidade alegava regular o cumprimento das normas relativas aos procedimentos de segurança socioeducativa. Entre as mudanças propostas pelo documento associativo estavam que:

- as atividades escolares, profissionalizantes, de esporte e lazer apenas poderiam ser realizadas “na proporção de um agente para cada cinco socioeducandos”;
- “deslocamentos de socioeducandos na unidade à proporção de um agente para cada dois socioeducandos (máximo)”;
- “permanência de dois agentes em cada módulo” (não incluídos no número de agentes responsáveis pelo acompanhamento de jovens em deslocamentos);
- proibição de visitas;
- banho-de-sol com duração máxima de 30 minutos (com a ressalva de que, qualquer atividade externa ao quarto deveria ser considerada banho de sol);
- proibição de entrada de alimentos na unidade;
- proibição de entrada de cigarros (sujeito a medida disciplinar);
- proibição de entrada de materiais de higiene e limpeza.

Os objetivos do Sindicato ao promover essa paralização parcial da categoria eram, explicitamente: exercer uma pressão política para aumentar o efetivo; reivindicar plano de carreira e; implicitamente, aumentar as tensões internas para justificar a necessidade de porte de armas para os agentes. Na véspera do lançamento da cartilha, o Sindicato militava pelo reconhecimento formal das atividades realizadas pelos agentes socioeducativos como atividades de risco e, portanto, meritórias de um reforço na proteção do servidor através do direito ao porte de arma no exercício da profissão. As normas sugeridas claramente afrontavam a legislação vigente, a saber, ECA e Sinase, corroborado pelo alerta emitido pelo Mecanismo

Nacional de Prevenção e Combate à Tortura, da Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República, de que as demandas sindicais estariam tendo preferência sobre as normas internas.

O SINDISSE/DF, antes representante apenas dos atendentes de reintegração socioeducativa (antigo SINDI-ATRS/DF), passou a ser a entidade representativa de todos os servidores da carreira socioeducativa, a saber: Especialista Socioeducativo, Técnico Socioeducativo, Atendente de Reintegração Socioeducativo e Auxiliar Socioeducativo. No entanto, a ampliação do espectro de associados não parece se ver refletida no espectro de valores a que a categoria defende. Havia ao interior da Uniss naquele momento grande tensão, pois uma parte significativa dos servidores, em especial os especialistas responsáveis pelo atendimento dos adolescentes, eram contrários às normas de conduta impostas pelo Sindicato.

Tais medidas impactaram negativamente no atendimento aos adolescentes e jovens em diferentes níveis. Em nível educacional, os adolescentes se viram prejudicados em seu direito à escolarização, pois a exigência de um agente para cada 5 adolescentes em atividade escolar/profissionalizante levou à participação de cada adolescente limitada a apenas duas vezes por semana. A proibição à entrada de cigarros levou os jovens dependentes químicos a serem impedidos de fumar. Como consequência, o aumento da ansiedade elevou a proporção de envolvimento em ocorrências disciplinares. Como efeito secundário, a elevação da animosidade produzida ao interior da unidade reforçava a demanda pelo reconhecimento da atividade do agente como atividade de risco e, portanto, justificável o porte de armas. A posição dos técnicos era a de que deixar de fumar deveria ser uma opção, não uma imposição, além da necessidade de um acompanhamento especializado no Capes-AD. Outras implicações da proibição à entrada de cigarros será tratada na subseção seguinte, desde a perspectiva das transições de desenvolvimento no curso de vida.

6.1.4 Transições juvenis no curso de vida e normas institucionais em contradição

Um tema que destaco no processo de imersão institucional refere-se às contradições e tensões identificadas entre a natureza dos processos relacionados às transições no desenvolvimento juvenil e o conteúdo das normas institucionais. O sistema socioeducativo como um todo está melhor preparado e adaptado para acolher os adolescentes entre os 15 e os 17 anos, já que é exatamente essa a faixa etária da maioria do seu público. No entanto, a unidade investigada tem uma característica peculiar em relação à totalidade do sistema, por ter a maioria absoluta dos seus internos com idades entre 18 e 21 anos. Dos quatro módulos da referida unidade, apenas um é destinado a jovens com menos de 18 anos. De acordo com o SINASE (2012), nas unidades de internação deveria haver não apenas módulos diferenciados para as diferentes faixas etárias, mas também metodologias e ações diferenciadas. No caso do presente estudo, optamos por trabalhar com um dos módulos que abrigava jovens entre 18 e 21 anos de idade, portanto maiores de idade. O ECA, no seu art. 121, aponta a possibilidade excepcional da justiça estender o cumprimento da medida socioeducativa para além dos 18 anos, com liberação compulsória aos 21, quando se considera que o jovem não atingiu uma parte substancial das metas do PIA, ou quando ele vive uma condição extremada de risco e/ou vulnerabilidade sociofamiliar. Em todos os casos, a liberação compulsória deve ocorrer aos 21 anos.

Esta característica da Uniss parece apontar para uma tensão entre proibições legais e direitos adquiridos, a qual requer uma reflexão mais aprofundada, já que as práticas e procedimentos adotados em certos processos institucionais, como o que descreverei a seguir, se mostram homogêneos e padronizados, desenhados para o atendimento de adolescentes, antes da maioridade. A condição de menoridade legal impõe certas obrigações ao adolescente, como a necessidade de ser acompanhado por um responsável maior de idade para o acesso a estabelecimentos cuja classificação seja para maiores de 18 anos. O artigo 149 do ECA

estabelece a competência da autoridade judiciária para disciplinar a autorização para a entrada e permanência de crianças e adolescentes nesses locais, quando desacompanhados dos pais ou responsável. No entanto, a norma institucional que estabelece o procedimento de saída do jovem da unidade, independentemente da sua idade, durante o cumprimento das saídas sistemáticas (inicialmente, a intervalos quinzenais e logo semanais) determina que tais saídas sejam realizadas exclusivamente se acompanhadas por um dos genitores, ou uma pessoa maior de idade, na posição de responsável pelo jovem, também maior. Entendo ser este um exemplo que evidencia a ambivalência de um sistema que é desenhado para adolescentes, mas que também abarca indivíduos que já ultrapassaram a linha da maioridade civil, sem estabelecer a devida diferenciação. Testemunhei, em diversas ocasiões, que os jovens recém-transferidos à unidade não podiam gozar o benefício da saída auferida judicialmente porque os adultos responsáveis por ele não tinham meios para realizar esse procedimento de acompanhamento, algo que já não fazia parte da sua rotina. A saída desacompanhada só era concedida após o comparecimento à unidade da pessoa responsável para assinar o termo de autorização específico. Além de contradizer o texto legal, essa prática se opõe ainda a outro direito, que é a autonomia jurídica dos indivíduos maiores de 18 anos, ferindo os princípios da autonomia, responsabilização e cidadania que devem reger a socioeducação.

Finalmente, ainda sobre as contradições relacionadas com a garantia de direitos e às restrições legais presentes nas práticas institucionais, retomarei a questão da proibição de fumar cigarro de qualquer tipo no perímetro interno da unidade. É importante salientar que o cigarro de nicotina é lícito e considerado uma estratégia utilizada na abordagem em saúde mental para a redução dos danos causados pelo uso de drogas ilícitas (Delbon, Da Ros, & Ferreira, 2006). De acordo com Barreto (2018, p.19), uma política de redução de danos vai além da prevenção aos malefícios à saúde; ela “contribui para um distanciamento de propostas repressoras, cedendo lugar a perspectivas que respeitem a privacidade e a liberdade das pessoas que decidem

ser usuárias de quaisquer substâncias psicoativas”. Via de regra, a restrição de fumar dentro dos alojamentos já existia, como também o estabelece a legislação brasileira para todo ambiente coletivo e fechado. No entanto, expandir essa limitação para as áreas externas, durante o banho de sol, aos indivíduos maiores de 18 anos, pareceu-me incoerente, além de dar um enquadre moral e disciplinar para uma questão de saúde, como é o uso abusivo de drogas.

As questões e os fatos narrados nesta seção foram trazidos com o intuito de retratar um panorama dos valores, signos e relações simbólicas que caracterizam o contexto institucional investigado que, em síntese, são caracterizados por ambiguidades relacionadas às estratégias socioeducativas frente às demandas dos jovens. Pela perspectiva da psicologia semiótico-cultural, os processos de desenvolvimento resultam da interação entre o indivíduo e o meio físico, social e cultural. Desta maneira, a produção de subjetividades relacionadas às transições juvenis, que serão apresentadas nas próximas seções deste capítulo, não foram analisadas desconectadas das informações coletadas em campo relacionadas aos aspectos socioambientais da unidade de internação e às dinâmicas socioinstitucionais que nela prevalecem. O conhecimento dos aspectos da cultura institucional que puderam ser captados durante o período de construção das informações foi fundamental para compreender que as ações humanas são possuidoras de significados socioculturais.

6.2 Desenvolvimento Humano e Transições Juvenis: Temas Críticos

*“Não tinha medo o tal João de Santo Cristo
Era o que todos diziam quando ele se perdeu...
Aos quinze foi mandado pro reformatório
Onde aumentou seu ódio diante de tanto terror
Não entendia como a vida funcionava
Discriminação por causa da sua classe e sua cor”
Faroeste Caboclo - Legião Urbana*

A presente seção, na sua dimensão configurativa, constrói unidades significativas, ou clusters de significação (Roncancio, 2015), a partir de recortes de situações vivenciadas e

relatos dos participantes da pesquisa. Refere-se a eventos relacionados a diferentes esferas de experiência juvenil, situados na linha do tempo ontológico, os quais ganham relevância em face dos interesses de pesquisa, voltados às trajetórias de desenvolvimento juvenil. Ao longo desta seção do capítulo de resultados, cada trajetória escolhida para ser contada busca dar sustentação empírica às análises, privilegiando as conexões temáticas entre uma fala e outra, mais do que a construção de uma narrativa cronológica. Esse modelo de análise utilizado aqui, baseado no tempo narrativo experiencial, foi proposto inicialmente por Ricoeur (1980, citado por Mishler, 2002). Apesar de reconhecer que os eventos possuem um confinamento histórico e cultural, o foco da narrativa privilegia o sentido em detrimento da cronologia. O final da história, na formulação de Ricoeur, adquire a função primordial no processo de construção do enredo (Mishler, 2002). No caso deste estudo, o enredo foi criado dentro de um enquadre interpretativo com o fim de construir significação sobre as tensões e ambivalências que participam nos processos de desenvolvimento humano aqui pesquisados, tendo em conta o conceito de trajetórias.

A concepção teórico-epistemológica à que aderimos tem como condição inerente ao desenvolvimento os significados e valores produzidos pelo/com o outro e pela/com a cultura. Por esta razão, é dada uma atenção especial ao reconhecimento desses muitos outros que interagem com o indivíduo em diferentes esferas de experiência, bem como às significações produzidas na cultura socioinstitucional – esta última, já tratada na seção anterior. Com base na perspectiva semiótico-cultural, a interpretação dos fenômenos leva em conta o olhar dos próprios jovens sobre seus processos, em diálogo com o olhar da pesquisadora.

Nesta seção serão apresentadas as trajetórias de Zaqueo e João, que foram selecionadas tanto por suas peculiaridades, quanto pelo que informam sobre processos e trajetórias de desenvolvimento de jovens com longo e intenso envolvimento com atividades delitivas. A primeira delas, a trajetória de Zaqueo, foi construída durante a fase piloto da pesquisa, quando

ainda não estavam definidos os procedimentos e ferramentas de construção das informações, enquanto a trajetória de João se refere à fase empírica da pesquisa. Portanto, as especificidades de cada caso serão informadas na subseção correspondente.

Entre as peculiaridades mencionadas, temos em Zaqueo o perfil de trajetória de desenvolvimento esperado por aqueles que trabalham no SSE, em termos de ruptura com uma linha de desenvolvimento biográfico conectada à vida infracional e que, ao final do processo do cumprimento da medida socioeducativa, expressa importantes conquistas e transições. A trajetória de João, por outro lado, poderia ser entendida, à primeira vista, como o fracasso de um projeto socioeducativo pela reificação da continuidade e ausência de mudança na trajetória infracional. No entanto, um evento paralelo e externo ao atendimento socioeducativo – o nascimento de sua filha – adquire a força necessária para vir a tornar-se um elemento promotor de ruptura e catalisador de mudanças em sua trajetória de vida. A filha passa a ser a principal alteridade a mediar desenvolvimento. Analisa-se ainda na segunda subseção, o potencial da ferramenta desenvolvida, a saber, o jogo Trilha da Vida, para a produção de narrativas reflexivas, em contexto de entrevista. A terceira e última subseção dedica-se a apresentar os resultados proporcionados pela segunda ferramenta metodológica utilizada na fase empírica da pesquisa. O Radar de Relações Interpessoais traz à tona as dinâmicas configurações da rede de pessoas significativas em diferentes esferas de experiência que estão presentes na vida do jovem ao longo da vivência nessa zona de fronteira entre o dentro e o fora da medida socioeducativa de internação.

6.2.1 Trajetórias: registros da etapa piloto da pesquisa

A etapa piloto da pesquisa consistiu em um processo de imersão institucional com duração de seis meses. Nesse período, entrevistei vários jovens de maneira não estruturada, buscando encontrar nas narrativas deles pistas que me orientassem na construção dos

instrumentos que seriam utilizados na etapa seguinte de construção das informações, a empírica. Entre todos os casos, selecionei um deles, a trajetória de Zaqueo, para contar sobre os processos de desenvolvimento do jovem, mas também da pesquisa.

6.2.1.1 Trajetória 1: Zaqueo

A gente cresce vendo isto. Meu irmão já era do crime. Eu via muita coisa de arma, droga. Aí eu fui me interessando. Quando eu fui ver, eu já estava fumando maconha, roubava umas latinhas de merla dele e vendia. Aí depois eu comecei a roubar. E eu gostei mais de roubar do que de vender droga. E foi num dos atos de homicídio meu, eu fui sentenciado e aí eu freei. [...] No começo estava muito ansioso, ainda com o ritmo da rua. Pensava em muita maldade... 'os cara' fica esperto, fica ligeiro. Mas eu tirei de boa. Fui puxando minha cadeia do jeito que eu podia. [...] O que foi mais marcante pra mim foi as pessoas tentar agir comigo... Tentar me matar na cadeia. Quatro pessoas já tentou me matar. [...] durante esse tempo eu já vi quatro meninos sendo esfaqueados, dois sendo enforcados. [...] O primeiro menino que eu vi ser esfaqueado lá no CAJE, isso bateu muito forte na minha mente. Tava sangrando muito... Foi feio [...] não tinha nem dois meses (que estava preso). Aí eu vi o menino ser esfaqueado lá no CAJE. Eu pensei: se com ele está acontecendo isto, comigo pode acontecer também. Ou talvez pior. [...] aí eu pensei: rapaz... e aí eu comecei a pensar, pensar e pensar. Aí eu tomei uma decisão. Parei de usar droga, parei de fumar, parei com tudo. [...] Só que eu resolvi estudar mesmo só na cadeia. Estudar, mudar... Até a minha mãe nota a diferença: Na rua era diferente! Até no olhar. Minha mãe me falou uma coisa que me marcou: 'Você precisou ir pra cadeia pra me dar orgulho?' As pessoas dizem: Ah, o que aconteceu? Você está diferente! O que foi? Aconteceu algo com você lá? E eu: Normal! [...] eu pensei melhor e aí eu comecei a ver que não estava certo seguir esse caminho. Aí eu comecei a estudar. Depois eu passei num concurso; estudei mais e passei no Enem; e agora eu tô correndo atrás de entrar na faculdade. [...] parei tudo na cadeia; aí repensei minha vida; aí comecei a estudar, forte mesmo; aí passei, fui destaque! Aí fui destaque mais uma vez...; aí eu passei no Enem... Foi bom. [...] eu expliquei pra ela (a juíza) a minha situação. Falei o tempo que eu tava, contei pra ela minhas conquistas, minhas vitórias, minhas mudanças, e pedi pra ela me liberar o mais rápido possível. [...] eu escrevi (a carta à juíza) em casa mesmo porque estava mais de boa. Minha mãe me ajudou só nas ideias mesmo, mas eu que escrevi [...] eu grampeei o formulário do ENEM, o certificado do Ensino Médio. [...] Já passei num concurso... Estou no segundo relatório... [sobre o período de internação] Bom, bom, bom não foi muito, mas... A medida só é boa pra quem quer. Quem não quer fica pior. Tem muito cara que fica muito pior. Eu escolhi melhorar [...] ah, foi de mim mesmo. Que eu vi que não tava dando certo. Comecei a refletir sobre tudo o que passou. [...] Aqui, mudar muda, muda só se o cara quiser. Só por força de vontade... mas o problema é que o

cara entra com um problema e sai com vinte. Não muda. Se o cara não quiser, o cara só piora. Não tem oportunidade, não tem ninguém pra apoiar o cara... Nem os agentes confiam no cara... às vezes, nem o cara mesmo confia no cara. (Extratos de entrevistas com Zaqueo, fevereiro de 2016).

O presente relato foi construído a partir de recortes da narrativa de Zaqueo em diferentes encontros. Zaqueo é um jovem que escapa ao perfil fenotípico do jovem em cumprimento de medida: branco, loiro, olhos castanhos claros, alto (1,82m), com traços fisionômicos delicados e com uma comunicação bem articulada. Ao mesmo tempo, ele compartilha com a maioria dos jovens daquele contexto a sua origem socioeconômica pobre e o entorno cultural marcado pela violência: Zaqueo cresceu na terceira mais violenta região administrativa do Distrito Federal, no entorno do maior lixão a céu aberto da América Latina, recentemente desativado. Zaqueo não apenas narra com desenvoltura sua história, como parecia ter uma necessidade de conta-la. Isto ficará mais evidente no episódio da carta que ele escreve para a juíza, que será analisado mais adiante. Esta característica pessoal possibilitou que a sua trajetória fosse incluída neste relatório, mesmo antes de ter sido construído o instrumento de entrevista – o jogo Trilha da Vida – desenhado para superar as limitações que a imersão em campo revelou, em termos de produção de narrativas reflexivas, fruto de uma construção dialógica, como já foram tratadas no capítulo metodológico.

No momento do meu contato com Zaqueo, ele estava com 19 anos e há 2 anos e 5 meses vinha “puxando cadeia”, em suas palavras. *“A gente cresce vendo isto. Meu irmão já era do crime. Eu via muita coisa de arma, droga. Aí eu fui me interessando. Quando eu fui ver, eu já estava fumando maconha, roubava umas latinhas de merla dele e vendia. Aí depois eu comecei a roubar”*. Aos 17 anos, Zaqueo é sentenciado pela primeira vez por homicídio. Por sua descrição, na qual o irmão já roubava e ele começa sua trajetória pessoal de infrações roubando do próprio irmão, notamos um compartilhamento familiar de um sistema de signos envolvidos

em processos de canalização cultural cujos padrões violentos tendem a ser reproduzidos por seus membros como mecanismo de sobrevivência em contextos hostis (Rengifo Herrera, 2014).

Sua porta de entrada ao Sistema de Justiça Juvenil foi o CAJE¹⁸. *O que foi mais marcante pra mim foi as pessoas tentar agir comigo... Tentar me matar na cadeia. Quatro pessoas já tentou me matar. [...] durante esse tempo eu já vi quatro meninos sendo esfaqueados, dois sendo enforcados. [...] O primeiro menino que eu vi ser esfaqueado lá no CAJE, isso bateu muito forte na minha mente. Tava sangrando muito... Foi feio.* O relato de experiência, embora pareça pouco realista, chama a atenção para as falhas institucionais na garantia do direito à segurança e à integridade física e emocional do adolescente acautelado – objeto também das denúncias que levaram à desativação do CAJE.

Ao mesmo tempo, o relato revela o risco de morrer como um signo novo para Zaqueo, o que não parecia ser objeto para ele no “correr”, mesmo diante do seu histórico de relação próxima com a morte, pelos homicídios. A consciência da finitude parece tê-lo acometido alguns meses após a internação: *Aí eu vi o menino ser esfaqueado lá no CAJE. Eu pensei: se com ele está acontecendo isto, comigo pode acontecer também. Ou talvez pior.* A capacidade de se ver no outro é uma forma de empatia desenvolvida nas interações, que contrasta com a objetificação do outro, que é digno de morrer. A mudança de perspectiva parece explicitar o princípio de um processo de desenvolvimento, que tem na experiência da morte do outro um marco de ruptura. *Aí eu pensei: rapaz... e aí eu comecei a pensar, pensar e pensar.* A repetição do significativo ‘pensar’ na narrativa expressa a ênfase que ele dá ao processo autorreflexivo e aos efeitos desse processo. Analisando a sequência de acontecimentos à luz da teorização de

¹⁸ CAJE – Centro de Atendimento Juvenil Especializado, criado em 1992 e desativado em março de 2016 em virtude de denúncias de violação de direitos dos adolescentes internados feita pelo Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal (CDCA/DF) junto à Organização dos Estados Americanos (OEA). As denúncias evidenciavam a constante superlotação, a estrutura física inapropriada, a insuficiência de investimentos e de profissionais para atuar no local.

rupturas e transições (Zittoun, 2009), vemos que as trajetórias são pontuadas por momentos de ruptura nos modos de ajustamento existentes, que levam a uma bifurcação em seu curso, podendo o indivíduo seguir por uma entre duas ou mais direções.

O encaminhamento dado por Zaqueo diante da tomada de consciência de que há mais de um futuro possível à sua frente, em que um dos caminhos poderia conduzi-lo à morte ou à aniquilação, enquanto o outro, ainda por ser construído, poderia leva-lo a uma vida de conquistas e realizações, *ai eu tomei uma decisão. Parei de usar droga, parei de fumar, parei com tudo*. A tomada de decisão descrita por Zaqueo revela uma inflexão na sua curva de desenvolvimento, que requereu a adoção de novas formas de conduta, afastadas daquelas adotadas ao momento do ingresso na carreira delitativa: fumar, usar drogas, como informado por ele ao princípio da narrativa.

Sobre a decisão de mudar: *só que eu resolvi estudar mesmo só na cadeia. Estudar, mudar...* A expressão “estudar, mudar...” demonstra o uso que Zaqueo faz dos estudos como recurso simbólico para catalisar processos de mudança. Após tomar a decisão de mudar o curso da sua vida, ele canaliza um investimento de energia nas atividades acadêmicas para alcançar seu propósito de transformação. E ele vai se deparando com conquistas consecutivas: concluir o Ensino Médio, passar no concurso, passar no Enem, ser destaque mais de uma vez.

Até a minha mãe nota a diferença: Na rua era diferente. Até no olhar! As pessoas dizem: Ah, o que aconteceu? Você está diferente! O que foi? Aconteceu algo com você lá? E eu: Normal!”. Encontramos neste trecho e ao longo da narrativa, uma alternância e um encadeamento entre vários hétero e autodiálogos. A percepção de si não é um processo exclusivamente intrapessoal. Ao contrário, o argumento teórico é que toda experiência é, antes de tudo, constituída socialmente e posteriormente converte-se em subjetiva. Ela passa pela internalização do olhar do outro sobre si, que é fruto de dinâmicas interpessoais. No entanto, George Herbert Mead (1972), autor da teoria do self social, diz que as noções de Eu e de Outro

tampouco se reduzem às relações interpessoais. Eles se relacionam na dimensão social através dos signos (Castro & Salazar, 2011). Nesta mesma linha de raciocínio, González e Rosa (2011) trazem que o olhar do outro é constituidor da identidade. Antes mesmo de um adolescente chegar a ser autor de um ato infracional, ele já é rotulado pelo outro (a polícia, a sociedade) como infrator. Logo, a própria experiência do cumprimento de uma medida socioeducativa pode vir a constituir-se como marca simbólica de um lugar de ser no mundo associado à prática de ato infracional.

Há interações dialógicas acontecendo simultaneamente em diferentes níveis em uma narrativa caracteristicamente polifônica: intrapsicológico – *Aí eu pensei: rapaz...*; na interação direta comigo, na condição de sua interlocutora – *eu resolvi mudar só na cadeia*; e uma interação dialógica com os outros com os quais ele interage nas diferentes esferas de experiência: a família, vocalizada por ele através da mãe – *Até a minha mãe nota a diferença: Na rua era diferente. Até no olhar!*; e ainda: *minha mãe me falou uma coisa que me marcou: ‘Você precisou ir pra cadeia pra me dar orgulho?’*; a comunidade – *As pessoas dizem: Ah, o que aconteceu? Você está diferente! O que foi? Aconteceu algo com você lá?* Sua resposta a todos esses outros vem unificada: *E eu: Normal!*

É possível ver o self em diálogo. O processo de construção de sentidos relatado pelo jovem está mediado pelo outro. Zaqueo descreve a perspectiva do olhar do outro sobre si, bem como a própria análise dos seus processos de mudança em nível intrapessoal. Uma alteridade significativa personificada, a mãe, chama a atenção, pois ela atua com função reguladora do pensamento, sentimentos e ações do jovem em um contexto no qual ela não está presente fisicamente: a internação. Alguns autores culturalistas (Valsiner, 2007; Mattos, 2013) falam da criação de signos como reguladores das relações da pessoa com o ambiente, estabelecendo diferentes níveis de simbolização da experiência. Esta explicação responde ao fato de que a mesma experiência de privação de liberdade seja significada de maneira diferente entre os

jovens que compartilham o mesmo contexto. Não é o presente que define o significado da experiência, mas há um movimento dialético entre passado-presente-futuro que possibilita a construção de sentidos como mecanismo de regulação das tensões e ambivalências da experiência imediata.

Só é possível captar uma transição de desenvolvimento a partir da perspectiva do sujeito, ou seja, através do seu enunciado. Acontecimentos marcantes que, sob a perspectiva da pessoa alteram radicalmente a sua vida, têm potencial de mobilizar mudança pessoal. O que para uns pode ser instigador, para outros pode ser vivido como desagregador. Dessa maneira, podemos dizer que esses eventos são indicadores de transição de desenvolvimento, que de forma geral leva a mudanças de posicionamento. A base semiótica da transição é feita de um arranjo de significados sociais que lhe são oferecidos e da forma com o sujeito se apropria deles como recursos simbólicos e os sintetiza para constituir a sua nova identidade.

É o que Zaqueo descreve. Apesar da sentença de medida restritiva de liberdade representar uma mudança abrupta na sua vida, potencialmente promotor de ruptura, não é o que ele percebe e narra como evento disruptivo. *No começo estava muito ansioso, ainda com o ritmo da rua. Pensava em muita maldade... 'os cara' fica esperto, fica ligeiro. Mas eu tirei de boa. Fui puxando minha cadeia do jeito que eu podia.* Apenas alguns meses depois da sua permanência na unidade de internação, ele passa por uma reconstrução de significados e dos seus próprios valores culturais. Em uma perspectiva socioculturalista, a cena do menino sendo esfaqueado no CAJE foi, nas palavras de Zaqueo, um evento disparador para uma mudança identitária que levaria o jovem a uma relocação em seu campo social e simbólico (Zittoun, 2009).

Rupturas são momentos em que os modos de ajustamento existentes são interrompidos por eventos paralisantes ou estimulantes, levando à elaboração de novas condutas e sentidos de si e do mundo (Zittoun, 2009; Ressurreição, 2015). Zaqueo começou a identificar novas vias

de sentido para a experiência de estar preso, em função de experiências-limite ocorridas na internação. De castigo/impedimento, passou a ver a internação como uma oportunidade. *Parei tudo na cadeia; aí repensei minha vida; aí comecei a estudar, forte mesmo; aí passei, fui destaque! Aí fui destaque mais uma vez...; aí eu passei no Enem... Foi bom.* Nota-se que Zaqueo narra esta transição, utilizando marcadores discursivos de ênfase e auto-apreciação positiva (ele não apenas parou, *parei tudo*; estudou *forte mesmo*; não apenas passou de série, *fui destaque! Aí fui destaque mais uma vez*. São expressões que excedem a mera desejabilidade social e operam intersubjetivamente na perspectiva de se ver reconhecido pela pesquisadora por meio de dois importantes marcadores de sucesso pessoal, conquistados ao longo de sua trajetória na socioeducação: a superação da dependência química, e a conclusão do ensino médio.

As conquistas de desenvolvimento pessoal que são enfatizadas por Zaqueo vão ao encontro de valores liberais que perpassam a socioeducação, que se expressam tanto na voz dos adolescentes, quando destacam que a mudança só ocorre *se o cara quiser*, como de atores institucionais, como na fala da técnica da unidade ao pai de Zaqueo, na reunião coletiva de acolhimento: “o adolescente é autor de sua história”. Percebemos que um grande desafio da socioeducação é o adequado balanço entre a oferta de oportunidades significativas e alinhadas com os interesses de jovens pela instituição, a mediação social do desenvolvimento adolescente por diferentes atores – institucionais, familiares e comunitários – e o fortalecimento do sistema motivacional do adolescente para que este se comprometa com metas de desenvolvimento que se mostrem significativas para eles.

Por outro lado, em se tratando de processos de mudança, encontramos na fala de Zaqueo o discurso da cultura: *muda só se o cara quiser. Só por força de vontade*. Presume-se que todo jovem que passa pela experiência de internação já conte com todas as ferramentas para mudar (qualificação, escolarização, não estigmatização). No caso de Zaqueo, ele descreve uma sequência de sucessos, atribuídas por ele à sua vontade. Quando esse sucesso não acontece,

como é a realidade para muitos adolescentes e jovens tutelados pelo Estado sob o guarda-chuva da socioeducação, atribui-se a culpa exclusiva por tal fracasso em conquistar uma nova forma de vida ao próprio indivíduo, justificando a falta de motivação interna como o fator responsável. De acordo com os pressupostos teóricos da Psicologia Cultural, o adolescente é coautor de sua história, uma vez que ela se constrói em uma mútua constituição sujeito-cultura.

Zaqueo demonstra assumir a parte que lhe cabe na autoria da sua história. Na semana anterior à primeira entrevista ele escreveu de próprio punho uma carta para a Juíza da VEMSE (Vara de Execução de Medidas Socioeducativas) pedindo a sua liberação imediata. *Eu expliquei pra ela a minha situação. Falei o tempo que eu tava, contei pra ela minhas conquistas, minhas vitórias, minhas mudanças, e pedi pra ela me liberar o mais rápido possível[...] Eu grampeei o formulário do ENEM, o certificado do Ensino Médio. [...] Já passei num concurso... Estou no segundo relatório.* Não foi possível saber o impacto da carta de Zaqueo à juíza, já que não existe caminhos formais de diálogo dessa natureza, à medida que a justiça brasileira não autoriza a auto-representação, construídos para que a comunicação flua em mão dupla. A atitude de Zaqueo rompe com o protocolo, revelando a voz do sujeito da experiência em uma posição de autoria em relação ao seu futuro.

Os pais parecem oferecer um suporte importante para Zaqueo. *Eu escrevi* (a carta à juíza) *em casa mesmo porque estava mais de boa. Minha mãe me ajudou só nas ideias mesmo, mas eu que escrevi.* Na reunião de acolhimento das famílias o pai compareceu e se mostrou bastante participativo e interessado nas questões que diziam respeito ao seu filho. Também encontrei em vários pontos do prontuário de Zaqueo a informação de que o custeio do transporte ida/volta aos estágios e cursos profissionalizantes são sempre supridos pelo pai. O histórico no prontuário registra que, em apenas um mês dentro da Uniss, ele e a família buscaram e conseguiram inscrevê-lo em um treinamento de ajudante de motorista em uma Cooperativa (de 8h às 17h), um estágio em um Centro de Treinamento e Capacitação (de 9h às 17h), e

atualmente está trabalhando com atividades de escritório (planilhas de excel) fruto de um contrato de estágio (de 9h às 14h, de segunda a sexta-feira).

Perguntado sobre o impacto da sentença na vida dele, relata que *no começo estava muito ansioso, ainda com o ritmo da rua*. O tempo cronológico tem um ritmo constante, representado por uma sucessão linear de instantes e medido em anos, meses, dias, horas, minutos e segundos. A expressão *ritmo da rua* utilizada pelo jovem fala de uma outra modalidade de vivenciar o tempo, que Mishler (2002) chama de tempo narrativo ou experiencial. *Ritmo da rua* traz à tona o conceito bakhtiniano de cronotopo, que trata de uma conexão intrínseca entre tempo e espaço, uma ligação entre o mundo real e o mundo representado (Luques, 2014). Pode-se inferir que o sentido de tempo se modifica durante o cumprimento da medida socioeducativa, não apenas pela limitação espacial adstrita ao interior da ‘cadeia’, mas também pela inexistência de marcadores claros e objetivos do seu término, o que faz com que o adolescente vivencie uma espécie de tempo congelado. Esta maneira de perceber o tempo contrasta radicalmente com o tempo acelerado da rua, dos espaços abertos onde tudo acontece.

Por último, ao analisarmos o trecho *Fui puxando minha cadeia do jeito que eu podia*, encontramos que a expressão “puxando cadeia” se refere ao cumprimento de uma pena, no dialeto do sistema prisional, apropriado indevidamente pelo sistema socioeducativo, uma vez que não há pena quando há inimputabilidade. A cultura da cadeia (Lopes de Oliveira & Yokoy, 2012) é um importante regulador semiótico que se reproduz em comportamentos, linguagem, valores e até na forma como se apropria dos espaços físicos e se estabelecem padrões relacionais. O processo de adestramento associado à ideia de que o adolescente é o responsável por se comportar, cumprir com as obrigações e reunir condições de sair da cadeia é, em certa medida, apropriado por Zaqueo de forma personalista, ao ponto de assumi-la como própria: *minha cadeia*.

6.2.2 Trajetórias: registros da fase empírica da pesquisa

Como descrito no capítulo metodológico, estavam previstos 3 momentos de entrevista (T1, T2 e T3) na transição entre o dentro e o fora do cumprimento de medida socioeducativa privativa de liberdade, sendo o primeiro encontro estando eles ainda na unidade de internação, mas já desfrutando do benefício de saídas quinzenais; o segundo logo após a liberação; e um último encontro, aproximadamente três meses após a saída.

Na primeira etapa (T1), acompanhei sete jovens que compartilhavam a mesma casa dentro da Unidade, os quais tinham sido transferidos para lá após a avaliação positiva da saída especial no Dia das Mães do ano 2017. Todos eles construíram o Radar de Relações Interpessoais ao menos uma vez, bem como participaram em uma sessão de entrevista mediada pelo jogo Trilha da Vida. Por diferentes motivos – perda de contato motivado por evasão, mudança de números de telefone, mudança de cidade – alguns encontros pactuados com os jovens não foram possíveis de serem realizados após a sua saída da Unidade.

A trajetória de João foi escolhida entre os sete casos por conter nela a perspectiva longitudinal proposta neste estudo, e que em certa medida contrasta em diversos aspectos com a trajetória de Zaqueo, discutida na seção dos registros da fase piloto da pesquisa: êxito/fracasso escolar; sucesso e insucesso das metas propostas para uma ação socioeducativa; e outros paralelos que poderão ser estabelecidos ao longo da discussão. Assim mesmo, a partir das informações contidas no relato de vida de João, discutiremos a eficácia da metodologia, em especial, do instrumento – o jogo Trilha da Vida – na produção de narrativas significativas.

6.2.2.1 Trajetória 2: João

Ahhh... desde os treze anos! Esse ofício da vida bandida (aprendi) na rua! [...] Primeira internação mesmo que eu puxei, foi no CAJE. Fuleragem... [sussurro]. // [Da sentença judicial] Sempre foi de boa! Foi [sorrindo] normal, ué! Aprontar já um monte, também! ...eu já sabia, já! // [o que o mobiliza afetivamente] O errado que me deixa com raiva! Pessoa que dá mole, 'ntendeu? É... Jack, cara que ratia, cagueta, xinga a mãe do

outro... Isso aí não tem volta para eles, não... aí deixa qualquer um com raiva! Já vi muito apanhando por causa disso aí, leva cada surra... Bagulho louco! // ...Na última vez que eu tava aqui... (na Uniss) que eu tinha metido umas ocorrência aí e tal... tinha discutido com um agente aí... aí desacatei ele... – dizendo ele né? Que eu desacatei ele, ameacei... se sentiu ameaçado... nem aí! [sussurro]... coloquei a boca no trombone, falei mesmo! Foi eu e o agente, a gente discutiu aí e tal! ...aí eu retornei para o fechado. Foi, da vez que eu voltei... por causa disso! Aí eu tive uma chance de evadir, e não quis evadir, não! Eu decidi por não evadir! Quis evadir não, quis cumprir!... e tô aí! [se tivesse optado por evadir] Ah, hoje eu deveria estar de carro, cheio da grana, e tranquilo também! Ou... Poderia estar preso aqui de novo, não sei... Ou 'taria rico de boa, ou taria aqui ou lá em baixo (debaixo da terra). Ah... Ta rico, roubando no crime, no crime, de boa! é fazer isso mesmo... só roubando, fazendo o mal... // eu só ando armado... Então eu não saio (de uma briga) não! ... se pegar para mim aí... eu vou ter que fazer alguma coisa! Fujo depois que eu fazer o que eu fizer. // [suporte] O Michael... ele é irmãozinho, pô! Ah, em tudo!... nós tá ali para, só para fortalecer! Michael é bandido e ladrão também, igual eu! O muleque também é da mesma... do mesmo corre que eu! ...bicho é mano... [sussurro]. // [Voltar para cá depois que você tá como pé lá fora] Tranquilo!... Isso aqui não me abala, não! ... isso aqui nunca me abalou não, moço!... Isso aqui sempre foi tranquilo...oxi! Eu não aprendi muito não, mas... tranquilidade! // [Opções antes da apreensão] Nenhum! [sem pensar duas vezes na resposta], Nenhuma... De menorzão, sem conseguir emprego, com filha. Tinha nenhuma, só era o crime mesmo! // [Expectativa após a saída] Vou, vou continuar no crime de novo!... não me deram oportunidade, não me deram nada! não tem como mudar, não! Eu não tenho tempo para ficar ai atrás de emprego... eu tenho minha filha, eu tenho que ter minhas coisa e já que esse é o jeito, tem que ir! Uai! (No próximo Natal) Ahh, espero tá muito bem, com meu carro, tranquilo!... De boa! Ah, pretendo é ganhar muito dinheiro, comprar o meu carro e investir em algum negócio e ganhar dinheiro... alguma coisinha de... comércio. // [Gostaria de aprender] Gostaria de aprender a...[silêncio prolongado]... Nossa, vei. Essa pergunta foi boa! Gostaria de aprender direito! Se fosse para mudar de vida, e tal... até ia aprender... Poderia ser... ou advogar ou... defensor público. // [Trabalho desejado] É... Eu queria um trabalho "mamão"! É a pessoa não fazer quase nada e ganha tantos... ganha bem! Tipo... trabalhar no Senado, nesses cargos... Nesses cargos, locais públicos... Essas coisa assim, não sei explicar direto, não! // [A mudança mais importante da sua vida] Acho que foi minha filha ter nascido que mudou...que comecei planejar minha vida... importante também! Acho que ela é a principal. [antes do seu nascimento] Pô, antes eu era o bicho... Só crime, só...tal! Ai com ela não... Mudou muito né, para mim. Foi muito bom, mas acaba que também já eu fui preso quando ela tinha dois mês... e tô até hoje, já tem dois anos e 11 mês, já! Agora que eu tô acompanhando ela, tendeu? Conhecendo mais ela e tal! Agora que tá mudando muito, entendeu? Na minha vida!

Que nos dois anos aí para trás foi só, só aqui dentro. [a primeira vez que saiu e pôde vê-la] Foi bom, né? Foi bom! Bom demais! [Daqui de dentro] Ah, pensava coisas boas... (quando pensava na filha) pensava em coisas boas... Mas aí não podia fazer no momento né? Tipo que se conformar. // [Diferença entre o João que entrou e o que está saindo] Ué, é a mente que eu era antes, a diferença é que eu era mais novo, não tinha muita mente. Agora não, agora já tenho a mente boa, os planos bons. A diferença é essa! Os planos bons que eu tenho é...[pensativo]... Para as pessoas são ruim, né. Mas para nós são bons, ganhar dinheiro, né? // [se pudesse, ao dormir...] acordar um lugar aonde eu quisesse?... Boa pergunta! Rapaz... eu quero acordar...Lá na... Queria acordar assim em uma ilha, na melhor ilha que tem no planeta, junto com a minha filha, junto com as pessoas que eu gosto em uma casona... Bom demais! Ia ser isso, para mim tava muito bom. Ah, ia fazer um monte de coisas! [risos]... ia brincar, ia curtir como todo mundo! [Vida nova?] É!... [silêncio]... se fosse assim, né? Mas a vida não é [risos] desse jeito! // [Como as pessoas o vêem] Rapaz, as pessoas que eu conheço, só dizem bem de mim!... Só dizem bem de mim e fazem coisas boas para mim também, quando eu preciso! // [Identificação] O passarinho aqui fora (da gaiola). Essa daqui, olha... Porque eu estou indo para a rua, estou sendo liberado. // [Despedida] Desculpa se eu falei algumas coisas que num era o que a senhora esperava, mas é a verdade... fazer o quê? (Entrevista com João mediado pelo jogo Trilha da Vida, T1)

“Veio para passar um mês”. Assim João me foi apresentado por uma técnica da Unidade, porque já estava prestes a completar os três anos de cumprimento da medida de internação, período máximo que a legislação vigente permite. Em 14/08/17 sua saída já seria ato compulsória, mesmo que não viesse a liberação judicial. No meu primeiro contato com João, ele demonstrava alegre e disposto a colaborar, mas pouco comprometido com a tarefa. Por duas ocasiões ele não pensou duas vezes ao interromper a nossa conversa porque anunciaram que o almoço estava chegando e ele queria ser o primeiro a se servir, alegando que não gostava de comida fria. Quando apresentei o jogo Trilha da Vida com o fim de mediar a entrevista ele demonstrou interesse e nesse momento, inclusive, optou por terminar o jogo antes de ir se servir – o que ele já havia demonstrado ser muito importante na sua rotina.

Era a segunda vez que João passava pela Uniss. Consta no seu histórico de benefícios que as saídas quinzenais tinham se iniciado em novembro do ano anterior. Quando já estava usufruindo do direito às saídas semanais, envolveu-se em novas ocorrências infracionais e foi

enviado à internação estrita para cumprir mais seis meses de privação de liberdade, sem direito a saídas. No relatório informativo enviado à VEMSE em janeiro de 2017, constam “recorrentes envolvimento em ocorrência disciplinar, todas de natureza grave (porte de substância psicoativa ilegal; aparelho celular no quarto; desacato a servidor) e perfil desafiador, dificultando a sua relação com a equipe técnica e de segurança”. A versão de João para os mesmos eventos traz outros elementos: *coloquei a boca no trombone, falei mesmo! Foi eu e o agente, a gente discutiu aí e tal! ...aí eu retornei para o fechado. Foi, da vez que eu voltei... por causa disso!* Talvez essa reação de João seja um exemplo do tipo de atitude considerada desafiadora, como consta no relatório.

Sobre sua carreira infracional, João informa que aprendeu o *ofício da vida bandida* aos 13 anos e que, de lá pra cá, *puxou* outras medidas, até ser sentenciado a cumprir sua primeira internação ainda no CAJE. Aos 15 anos é apreendido por receptação e sentenciado a cumprir em regime fechado a atual medida socioeducativa. Perguntado sobre o que sentiu ao ser internado, disse sorrindo que *sempre foi de boa! Foi normal, ué! Aprontar já um monte, também!*, algo previsível: *...eu já sabia, já*. Estar privado de liberdade parecia não ter lhe causado qualquer estranhamento durante todos esses anos. Nem mesmo a experiência de ter que retornar para a Unidade após estar com um pé quase do lado de fora, relatado por vários jovens como uma experiência de sofrimento, João diz que para ele *é tranquilo!... Isso aqui não me abala, não! ... isso aqui nunca me abalou não, moço!... Isso aqui sempre foi tranquilo...oxi! Eu não aprendi muito não, mas... tranquilidade!* Importante ressaltar aqui a percepção de João de não haver aprendido nada, quando o objetivo da socioeducação é exatamente possibilitar aprendizagens.

Seu linguajar demonstrava o quanto ele havia se apropriado do sistema de signos circulante nos espaços de reclusão. Todo processo de comunicação pressupõe um sistema de significação compartilhado pelos falantes que participam em uma dada interação, e João

utilizava um conjunto de signos linguísticos comuns aos contextos prisionais. Por vezes, eu demandava dele tradução para poder compreender: *O errado que me deixa com raiva! Pessoa que dá mole, ‘ntendeu? É... Jack – ‘estuprador’, cara que ratia – ‘ladrão que rouba ladrão’, cagueta – ‘delator’, xinga a mãe do outro... Isso aí não tem volta para eles, não... aí deixa qualquer um com raiva! Já vi muito apanhando por causa disso aí, leva cada surra... Bagulho louco!* Este relato demonstra que não apenas as regras linguísticas naquele lugar eram particulares, como também as normas de conduta e, até mesmo, os mecanismos de aplicação da lei quando da infração das convenções relacionais, típicas da cultura da cadeia (Lopes de Oliveira & Yokoy, 2012). A informação de que há a aplicação de castigos físicos que não fazem parte da medida socioeducativa à qual o adolescente ou jovem foi sentenciado judicialmente é mais um exemplo das já mencionadas falhas institucionais na garantia do direito à segurança e à integridade física e emocional do adolescente privado de liberdade.

Um evento que parece ter impactado a sua vida nesse período, com possibilidade de promover mudança, foi o nascimento da filha: *[A mudança mais importante da sua vida] acho que foi minha filha ter nascido que mudou...que comecei planejar minha vida... importante também! Acho que ela é a principal. [antes do seu nascimento] Pô, antes eu era o bicho... Só crime, só...tal! Ai com ela não... Mudou muito né, para mim. Foi muito bom, mas acaba que também já eu fui preso quando ela tinha dois mês... e tô até hoje, já tem dois anos e 11 mês, já! Agora que eu tô acompanhando ela, tendeu? Conhecendo mais ela e tal! Agora que tá mudando muito, entendeu? Na minha vida! Que nos dois anos aí para trás foi só, só aqui dentro.*

Ao ser questionado sobre sua perspectiva de futuro (T1), João diz: *vou continuar no crime de novo!... não me deram oportunidade, não me deram nada! não tem como mudar, não! Eu não tenho tempo para ficar aí atrás de emprego... eu tenho minha filha, eu tenho que ter minhas coisa e já que esse é o jeito, tem que ir!* Na elaboração de João às vésperas da saída

compulsória, em seu futuro existiam apenas três possibilidades: ficar rico em tempo recorde através de roubos, ser preso ou morrer.

Em sua resposta com relação ao tipo de trabalho que ele gostaria de ter, caso tivesse oportunidade, ele desqualifica o trabalho alheio e apresenta uma visão fantasiosa e estereotipada do serviço público, reproduzindo o discurso da cultura de que servidor público não trabalha. *Eu queria um trabalho 'mamão'! É a pessoa não fazer quase nada e ganha tantos... ganha bem! É... trabalhar no Senado, nesses cargos... Nesses cargos, locais públicos... Essas coisa assim, não sei explicar direto, não.* A significação de trabalho para João carecia de uma experiência concreta, já que o que ele externaliza procede de significados culturais coletivos que parecem não terem sido subjetificados ou entrado em diálogo com uma experiência pessoal e, portanto, desconectados da experiência efetiva na posição de trabalhador formal.

João faz questão de deixar claro seus planos, que envolvem o retorno à vida do crime após a saída, buscando evidenciar o fracasso da medida socioeducativa: *Os planos bons que eu tenho é...[pensativo]... Para as pessoas são ruim, né. Mas para nós são bons, ganhar dinheiro, né? Vou, vou continuar no crime de novo!... não me deram oportunidade, não me deram nada! não tem como mudar, não! Eu não tenho tempo para ficar ai atrás de emprego... eu tenho minha filha, eu tenho que ter minhas coisa e já que esse é o jeito, tem que ir! Uai! (No próximo Natal) Ahh, espero tá muito bem, com meu carro, tranquilo!... De boa! Ah, pretendo é ganhar muito dinheiro, comprar o meu carro e investir em algum negócio e ganhar dinheiro... alguma coisinha de... comércio.* De fato, todo aquele período de atendimento não parecia tê-lo feito internalizar o sentido da responsabilização por seus atos e pela condução de uma vida adulta. Ele estava consciente de que havia uma expectativa institucional de que ele passasse por alguma mudança significativa no curso da sua vida, com o abandono da trajetória infracional. *Desculpa se eu falei algumas coisas que num era o que a senhora esperava, mas é a verdade... fazer o quê?* O relato de João não apenas busca ressaltar uma impotência do atendimento

socioeducativo para levá-lo a querer algo diferente de tudo o que ele viveu, já que aparentemente ele quer voltar exatamente para o ponto onde parou, como também ele parece utilizar esse argumento como uma forma de me fazer porta-voz da sua revolta contra a instituição. Tive a impressão que o pedido de desculpas dele dirigidos a mim ao término da entrevista veio acompanhado de um certo sarcasmo, por dizer algo que ele gostaria de estar dizendo ao próprio pessoal da unidade, um desejo de frustrá-los por não terem conseguido cumprir o seu papel. Por outro lado, é um fato que ele sai com um pobre arsenal de ferramentas materiais e simbólicas para pensar e projetar seu futuro como estratégia para orientar as próprias ações no presente (Rodrigues de Souza, 2017, p. 138).

O ofício judicial determinando o término da medida socioeducativa de João chegou uma semana antes de completar três anos do seu cumprimento. Mesmo com várias tratativas, a entrevista com João no momento T2, prevista no cronograma de procedimentos empíricos (Figura 12), não chegou a acontecer. Mantive contato com a avó e o pai, que me deram informações sobre onde e como estava João e o que andava fazendo. Cheguei a marcar um encontro, mas João não compareceu, alegando um imprevisto. Remarcamos para a semana seguinte, mas antes disso, João foi preso acusado de roubo. Protocolei junto à Vara de Execução Penal (VEP) uma solicitação de visita profissional extraordinária, onde expus as informações sobre a pesquisa em andamento e a necessidade de ter acesso a João, mas o trâmite do procedimento judicial instaurado levou sete meses para que fosse expedido um parecer, quando João já não mais se encontrava preso no Centro de Detenção Provisória (CDP) da Papuda. Eu acabei reencontrando-o no apartamento onde, no momento da entrevista, às vésperas do Natal de 2017, ele vivia com a namorada e a filha:

Pois é... Saí e fiquei tranquilo... Mas, cabeí que fui preso por nada...fui preso injustamente. Os meninos estavam com um negócio lá... [produto de roubo] pai do menino [vítima] era polícia. Ai fui preso de ir para ir para a Papuda e tudo! Aí minha mulher fez o corre e tudo... Que não tava roubando, oras. Aí as vitima reconheceu...

Aí... Elas foi falaram que a gente não tava roubando lá mesmo não. Aí a justiça me absorveu. Eu passei dois meses lá. Saí agora... Eu tenho ficado somente em casa agora... Eu tô aqui, só dentro de casa. Eu tô tranquilo... Assistindo televisão, arrumando a casa... Eu levo minha filha para a creche, né? Agora entrou de férias (há dois dias), com festinha de encerramento. Ontem foi a reunião. Aí eu fui lá. (Foi um mês) de responsabilidade. Acordar de manhã cedo... Eu acordo às 6 horas da manhã quando ela tem creche; aí eu vou levar ela, porque quando eu saí agora dessa de maior..., era a última semaninha dela; eu saí na sexta; aí de segunda até sexta eu levei e busquei ela todo dia. Dá uma folga também pra minha mulher. Ela fica em período integral, entra 7:30 e sai 17:15. Lá ela almoça, janta, lancha... já sai de lá também jantada. Só que chega aqui, a gente faz janta e aí ela come também de novo [risos]. // [Perspectiva de trabalho] Tenho! Tenho que trabalhar, né? Mas o final de ano agora... meio difícil. // [suporte] Meu pai, as vezes... Minha mãe, minha avó. (O apartamento) é da minha mãe. Aqui nós paga só o condomínio, água e luz. E internet, né? Porque quando tem que pagar aluguel, é mais complicado! Ainda num sei também com essa desigualdade... ainda não fui à procura (de trabalho) ainda, por conta também do final de ano... mas é uma coisa que também estou prestes a descobrir... Mas que ser fácil, não é fácil não... Principalmente com a crise que está aqui no Brasil. Para quem, para quem não tem passagem nem nada tá difícil... para quem tem deve estar mais difícil ainda. // [Expectativa em TI para o Natal: 'vou estar rico ou vou estar preso'] Então nenhum dos dois, ainda bem. [risos] Que bom! Então nenhum dos dois! [risos] Pois é dona Kelita, não estou nem rico e nem preso graças a Deus. // [Atividade delitiva] Eu não estou fazendo nada. Desde quando eu saí, estou só dentro de casa. Fui só lá na minha tia. Tirando só isso mesmo, estou só dentro de casa. // [Escola] Até o terceiro ano. Era para mim ter terminado, né dona Kelita... Só que... [sussurro] aconteceu esse imprevisto aí. Aí por causa de falta reprova, né? Que se estivesse indo para escola, não reprovava. Eles falou para mim que no segundo bimestre eu já estava praticamente passado, né? E aí, agora vou ter que estudar um ano todo. Eu estudei até o meio do ano, que eu fui liberado da unidade em agosto. Então no meio do ano, ainda eu estudei. Eu tinha ido, porque lá você tem que pegar a transferência no 104. Fui lá... Foi eu e minha mulher lá. Tava sem internet, no dia que eu fui lá buscar. Aí a mulher, a secretária ligou e tudo. Inclusive para o coordenador do CIAGO, da escola. Aí ligou para ele, conversou e tudo. Só que estava sem sistema, não deu para fazer nada. Passou alguns dias, foi e aconteceu... porque fui liberado da unidade se nao me engano no dia 8 ou foi dia 9 (de agosto), Aí quando foi dia 13 de setembro eu fui preso. Eu acho que vai ser o EJA... O EJA ou o ano todo. Um ano todo! // [Expectativas para 2018] Ah [suspiro] eu pretendo arrumar um trabalho, né? Para mim isso aí é o que tá mais teclando, batendo na tecla. Eu quero mais é isso aí. Depois que eu conseguir isso aí, eu vou pensar no que eu começar, né? (a família) tá articulando esse negócio de serviço e tudo. Então nós espera que dê certo também. É, eles estão ajudando, né? [Que tipo

de trabalho?] Ah, pra mim... eu nunca trabalhei, né? Pra mim, o que mandar eu faço. Eu sou aquele cara que tenho disposição pra fazer o que me mandar. Eu só preciso aprender. Preciso aprender uma vez. Eu aprendo rápido as coisa. Aprendendo, eu faço qualquer coisa rapidão. Eu não tenho segredo. [Expectativas para o Natal de 2018] Ahhh... Eu vou nem falar... eu só espero estar bem! Estar bem com saúde, né? Eu e minha família e todos igualmente! // [Amigos] Ah, dona Kelita os amigos que eu tinha tão tudo preso. Uns que estava comigo era de menor hoje já estão maior. Uns já pegou nove ano e tantos mês, outros já estão perto de pegar cadeia maior. Outros já tem cadeia, e já tão pegando mais, tem que tirar mais uma rata... É complicado! [sussurro] ...É, pesado! Maior é... Olha ai minha filha aí ó... princesa! Então Kelita... aquele sistema lá é mais... mais difícil. // [No presídio] Não tem (escola)... Nem banho de sol, quase não tem. Banho de sol, quando tem é só duas vezes na semana. É um na segunda e outro na sexta, quando tem... porque... quando tem, as vezes acontece alguma coisa... Aí não pode ter 5 minutos de banho de sol que eles soltou o banho de sol, sabe... Se eles quiserem cortar, eles cortam e acabou... Só no outro banho de sol. Na minha cela lá tinham 36 (pessoas); a gente ficava só preso lá... essa é a realidade. Come dentro da cela, janta dentro da cela... tudo dentro da cela... Só saía para o banho de sol ou para a visita. Minha mulher sempre foi. Visita lá é de 21 em 21 dias... // [Liberdade] Ah, quando a gente volta para a sociedade é muito bom, né vei? É uma alegria assim que não tem nem como explicar, só quem vive ela que sabe, né? Que é muito bom, muito bom estar em liberdade! É muito bom, é uma coisa que fica até meio sem palavras... uma alegria assim de mais... Ainda mais quando eu peguei a minha liberdade daquele lugar lá... Ave Maria! Que lá, a gente lá, lá, parece um passarinho. Eu via até uns colegas de cela lá falando... 'Rapaz, eu não prendo mais nenhum passarinho em uma gaiola, que é o que nós tá vivendo aqui'... Quando eu saí, Ave Maria! é muito bom... Uma alegria... num dá pra definir, né? (Por ser preso injustamente) eu me senti péssimo, né? Tive que... andando um dia, um dia por vez, né, ir me acostumando naquele lugar e pensar novamente na liberdade e graças a Deus ela chegou... já teve tudo e deu tudo certo, graças a Deus. Aquele lugar ali não é para ninguém não. Não é vida, não... [Comparação prisão/unidade de internação] Para a realidade de onde eu tava, é muito diferente... É uma diferença assim, enorme, enorme, enorme. Aí é descendo... tive que ir lá conhecer aquele lugar ruim. // Quanto ao contexto da gente ser inserido na sociedade, para quando a gente ainda é menor... ainda é tranquilo, ne? Ainda é tranquilo, o sistema ainda não é fechado, ainda não... Agora quando a pessoa já é maior, né... aí já é diferente... agora eu também fui maior, né, mas como eu fui absorvido né, ainda sou... ficha limpa. (Entrevista com João, T3)

Ele passou a morar com a namorada e a filha, agora com três anos e meio de idade, e não paga aluguel, pois o apartamento onde mora é da mãe, que vive nos Estados Unidos desde que João tinha sete anos. Na noite anterior, consegui falar com João através do celular do pai,

quando ambos estavam no supermercado fazendo as compras do mês para a família. Percebe-se que João encontrou na família o apoio necessário para que ele pudesse retomar sua vida em liberdade: *meu pai, às vezes... Minha mãe, minha avó. (O apartamento) é da minha mãe. Aqui nós paga só o condomínio, água e luz. E internet, né? Porque quando tem que pagar aluguel, é mais complicado! (a família) tá articulando esse negócio de serviço e tudo. Então nós espera que dê certo também. É, eles estão ajudando, né?* O suporte que João supunha encontrar no amigo, parceiro na criminalidade (Michael, citado em T1), já não existia. *Ah, dona Kelita os amigos que eu tinha tão tudo preso. Uns que estava comigo era de menor hoje já estão maior. Uns já pegou nove ano e tantos mês, outros já estão perto de pegar cadeia maior.*

Ao contrário do que eu imaginava – a partir de tudo o que ele me dissera na entrevista T1 – João não estava envolvido em qualquer contravenção penal quando foi preso desta vez. *‘Cabei que fui preso por nada... fui preso injustamente. Fui preso de ir pra Papuda e tudo!’* João contou que estava com alguns colegas fumando no apartamento de um deles. Ao serem surpreendidos pelo pai do colega e proprietário do apartamento, que também é policial, o rapaz, com medo da reação do pai, mentiu, inventando que João estivesse ali pra roubar e ele, sendo mantido em cárcere privado. A pessoa chave para que hoje João estivesse solto foi a namorada. *“Minha mulher fez o corre e tudo mais... conseguiu provas de que eu num tava roubando... aí a justiça me absolveu. Eu passei dois meses lá.* A fidelidade da namorada, agindo para livrá-lo da prisão, também participa da construção deste novo signo “família” e do posicionamento de João como “pai de família”, que cuida da filha e quer resgatar a qualidade do vínculo com ela.

De certa forma, o histórico de João com a Justiça tornava crível qualquer alegação contra ele. Desta vez, *eu me senti péssimo, né? Tive que... ir andando um dia por vez, né, ir me acostumando naquele lugar e pensar novamente na liberdade e graças a Deus ela chegou... já teve tudo e deu tudo certo, graças a Deus. Aquele lugar ali não é para ninguém não. Não é vida, não...* A nova experiência de privação de liberdade já não foi tomada por João como algo

‘tranquilo’, como descrito por ele em relação à medida socioeducativa de internação. A filha, que em T1 era citada a cada instante como a justificativa para que ele voltasse à cometer crimes – *de menorção, sem conseguir emprego, com filha, tinha nenhuma (opção), só era o crime mesmo! [...] Eu não tenho tempo para ficar ai atrás de emprego... eu tenho minha filha* – em T3 é apresentada como a razão para que ele fique longe da possibilidade de ser preso novamente, e ficar longe dela: *é pesado! Maior (de idade) é... Olha ai minha filha aí ó! [...] Agora quando a pessoa já é maior, né... aí já é diferente...* A convivência familiar e a intensa rotina de cuidados com a filha, assumida após a extinção da MSE, eleva-a à condição de principal alteridade a mediar o desenvolvimento de João, vindo a assumir um papel promotor de ruptura em uma trajetória infracional. Sua narrativa contrapõe a rotina doméstica e de acompanhamento educacional da filha – positivamente valoradas – à condição de preso na Papuda, experiência vista como negativa, pior inclusive do que o sistema socioeducativo. *Eu tô aqui, só dentro de casa. Eu tô tranquilo... Assistindo televisão, arrumando a casa... Eu levo minha filha para a creche, né? [...] Eu acordo às 6 horas da manhã quando ela tem creche; aí eu vou levar ela.* Não apenas a convivência com a filha, mas a assunção do papel de pai, com as responsabilidades inerentes a essa condição, parece ter sido os pontos chave nessa mudança de perspectiva de futuro, mais centrada e ajustada a um equilíbrio entre imaginação e realidade.

A experiência na prisão provisória e a iminência concreta de ficar ainda mais tempo longe da filha parece ter sido fundamental nessa mudança de perspectiva e de visão sobre o trabalho. Mesmo assim, a mera vontade ou decisão pessoal de buscar um trabalho não parecem ser suficientes para que isto de fato se concretize, já que, recapitulando a primeira dimensão de análise, João relata a falta de oportunidades de qualificação para o trabalho. Se João tivesse recebido uma formação profissional mais adequada, teria um ponto de partida mais concreto e potente, ao encontro dessa nova motivação para o trabalho que emerge em seu sistema de self. O sucesso ou o fracasso não estão exclusivamente nas mãos do jovem, como se propaga no

discurso popular. “Quando falamos da juventude e das expectativas de vida que elaboram, é fundamental ponderar sobre as condições estruturais e conjunturais que estão postas na construção de trajetórias pessoais” (Rodrigues de Souza, 2017, p. 138).

Rememorando nossa última entrevista, ainda dentro da Uniss, mencionei a pergunta feita a ele sobre como ele achava que estaria sua vida no Natal. João se lembrava da pergunta, mas não o que ele tinha respondido. Quando lhe mencionei as opções que ele me havia dado, João se surpreendeu! *Então nenhum dos dois, ainda bem. [risos] Que bom! Então nenhum dos dois! Pois é dona Kelita, não estou nem rico e nem preso graças a Deus.* Suas perspectivas para 2018 estão mais realistas: arrumar um trabalho. *Ah [suspiro] eu pretendo arrumar um trabalho, né? Para mim isso aí é o que tá mais teclando, batendo na tecla. Eu quero mais é isso aí. Depois que eu conseguir isso aí, eu vou pensar no que eu começar, né?* Até este ponto da narrativa, João vinha falando sobre planos para o futuro. No entanto, neste ponto da fala, ele muda o foco do discurso para falar de si. *Eu sou aquele cara que tenho disposição pra fazer o que me mandar. Eu só preciso aprender. Preciso aprender uma vez. Eu aprendo rápido as coisa. Aprendendo, eu faço qualquer coisa rapidão.* Esse posicionamento, a meu ver, não combina com o João que no ano anterior havia discutido com um agente da Uniss, tendo sido reencaminhado para a internação estrita. Mesmo que a intenção tivesse sido fazer-me porta-voz dessa sua nova identidade que ele está tentando construir, de bonzinho e regenerado, rapaz trabalhador, nota-se uma mudança radical de posicionamento frente à alteridade – neste caso, a pesquisadora.

A conclusão do Ensino Médio, junto com a educação profissional qualificada e crítica, poderia ampliar as possibilidades de João conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho, foi adiada para o ano seguinte. A prisão provisória, que o manteve afastado da possibilidade de frequentar a escola entre setembro e dezembro, teria por consequência a sua reprovação na escola:

Até o terceiro ano. Era para mim ter terminado, né dona Kelita... Só que... [sussurro] aconteceu esse imprevisto aí (a prisão). Aí por causa de falta reprova, né? Que se estivesse indo para escola, não reprovava. Eles falou para mim que no segundo bimestre eu já estava praticamente passado, né? E aí, agora vou ter que estudar um ano todo. Eu estudei até o meio do ano, que eu fui liberado da unidade em agosto. Então no meio do ano, ainda eu estudei. Eu tinha ido, porque lá você tem que pegar a transferência no 104. Fui lá... Foi eu e minha mulher lá. Tava sem internet, no dia que eu fui lá buscar. Aí a mulher, a secretária ligou e tudo. Inclusive para o coordenador da [nome da unidade de internação], da escola. Aí ligou para ele, conversou e tudo. Só que estava sem sistema, não deu para fazer nada. Passou alguns dias, foi e aconteceu... porque fui liberado da unidade se não me engano no dia 8 ou foi dia 9 (de agosto), Ai quando foi dia 13 de setembro eu fui preso. Eu acho que vai ser o EJA... O EJA ou o ano todo. Um ano todo!

As dificuldades vivenciadas por João na esfera acadêmica vão além da situação relacionada com a reprovação por faltas. O relato de João sobre a dificuldade em conseguir a documentação de transferência revela falhas estruturais no sistema de garantia de direitos, o que justifica, em parte, os altos índices de evasão escolar após a saída. Um servidor da Unidade responsável pela documentação dos jovens egressos certa vez me comentou que apenas 10% deles retornam para buscar o documento de transferência. Se João já fazia parte da parcela minoritária dessa estatística de jovens que buscam dar continuidade aos estudos, as dificuldades decorrentes de processos pouco eficientes podem ser causas mais plausíveis que a falta de motivação pessoal ou iniciativa dos jovens, argumento este frequentemente utilizado pelo sistema socioeducativo para justificar a inércia e a falta de resultados alcançados pelos adolescentes, conforme percebemos no caso da oficina de preparação de tapioca. A própria iniciativa de ir até a escola buscar a documentação de matrícula é relevante. Embora não tenha conseguido, a tentativa e o esforço contraria a visão corrente sobre os egressos.

A narrativa de João sobre a sua experiência preso é um retrato da desumanização e degradação pela que passam milhares de pessoas no sistema prisional brasileiro:

[No presídio] Não tem (escola)... Nem banho de sol, quase não tem. Banho de sol, quando tem é só duas vezes na semana. É um na segunda e outro na sexta,

quando tem... porque... quando tem, as vezes acontece alguma coisa... Aí não pode ter 5 minutos de banho de sol que eles soltou o banho de sol, sabe... Se eles quiserem cortar, eles cortam e acabou... Só no outro banho de sol. Na minha cela lá tinham 36 (pessoas); a gente ficava só preso lá... essa é a realidade. Come dentro da cela, janta dentro da cela... tudo dentro da cela... Só saía para o banho de sol ou para a visita. Minha mulher sempre foi. Visita lá é de 21 em 21 dias...

A liberdade adquiriu novo colorido aos olhos de João. As mudanças ocorridas entre T1 e T3 – envolvendo sua autoimagem nos posicionamentos de pai, trabalhador, namorado, preso etc. – deixam claro que o componente afetivo/emocional é indispensável nas transições.

“Ah, quando a gente volta para a sociedade é muito bom, né vei? É uma alegria assim que não tem nem como explicar, só quem vive ela que sabe, né? Que é muito bom, muito bom estar em liberdade! [...] A gente lá parece um passarinho. Eu via até uns colegas de cela lá falando... ‘Rapaz, eu não prendo mais nenhum passarinho em uma gaiola, que é o que nós tá vivendo aqui’.

A metáfora utilizada por João em T3 para expressar o seu sentimento em relação àquela experiência de estar preso se conecta à carta escolhida por ele no jogo “Trilha da Vida” em T1, que traz a imagem da pintura surrealista “O terapeuta”, de René Magritte (1941), na qual João se viu representado no passarinho à porta da gaiola. Em seu ensaio sobre Magritte, Foucault (citado por López, 2009) fala sobre a relação entre linguagem e imagem como dois planos diferentes de acesso à realidade, mas que estão inexoravelmente relacionados na fabricação de significados pela pessoa.

Outra metáfora utilizada por João para descrever o sentimento de estar preso foi o de um buraco: *Aí é descendo... tive que ir lá conhecer aquele lugar ruim... Tive que... andando um dia, um dia por vez, né, ir me acostumando naquele lugar e pensar novamente na liberdade... e graças as Deus ela chegou!*

Minhas impressões do momento ficaram registradas no diário de campo (2017):

Eu fui surpreendida com as minhas expectativas... pelo que ele me disse na outra entrevista. Eu achava que seria muito difícil pra ele construir uma vida

que não tivesse relação com o crime. Aí pude entender de alguma forma, também as pessoas que trabalham dentro do sistema, quando falam 'Ah, esse aí não tem jeito!'. Eu caí nessa mesma armadilha e fui surpreendida, ao me reencontrar com João. Fiquei esperançosa.

A riqueza e o volume da narrativa de João sobre sua experiência de vida em contextos de privação de liberdade, na justiça da infância e do adolescente e prisional, contrariam as constatações que tive durante a imersão etnográfica e o contato direto com os jovens, bem como com o relato dos técnicos e as informações encontradas na literatura a respeito da limitada produção verbal desses jovens – pese todas as razões explicitadas no capítulo metodológico. O volume e a qualidade das narrativas reflexivas de João depõem a favor da eficácia do jogo Trilha da Vida, como mediador de entrevista no contexto da socioeducação.

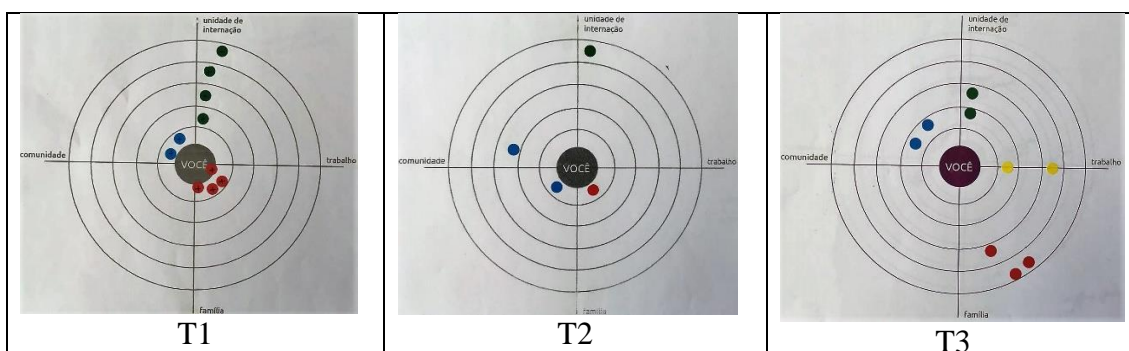
Como instrumento mediacional, o jogo facilitou a comunicação entre pesquisadora e entrevistado, minimizando as barreiras associadas à minha condição de interlocutor adulto, profissional, psicóloga, cujo primeiro contato se deu nos marcos da cultura institucional. As formas de tratamento utilizadas por João em relação a mim demonstram uma ambivalência entre as formas verticalizadas tradicionalmente adotadas nas unidades de internação – *Pois é dona Kelita, não estou nem rico e nem preso graças a Deus* – e outras mais empáticas e horizontais – *Rapaz, as pessoas que eu conheço, só dizem bem de mim! [...] Ah, quando a gente volta para a sociedade é muito bom, né véi? [...] Então Kelita... aquele sistema lá é mais... mais difícil.*

6.2.3 Radar das Relações Interpessoais (RRI): registro longitudinal

O Radar das Relações Interpessoais (Anexo V), apresentado no capítulo metodológico, favorece a construção de uma representação gráfica e narrativa das relações interpessoais cotidianas do indivíduo nas diferentes esferas de experiência: família, comunidade, trabalho e contexto institucional da socioeducação. Em cada encontro com os jovens participantes da fase empírica da pesquisa (T1, T2 e T3) foi trabalhado o instrumento, primeiro a sua construção

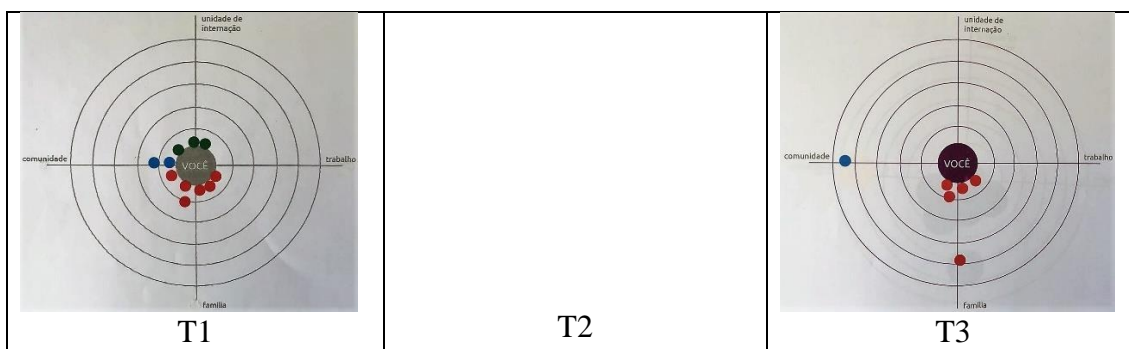
(T1) e, em seguida, a inclusão das pessoas que passaram a fazer parte do seu relacionamento, representadas por adesivos circulares, onde cada cor referia-se a uma esfera de experiência. Após completado, o radar revelava dimensões de hierarquia e afetividade envolvidas nos vínculos interpessoais, abarcando inclusive afetos e desafetos, proximidade e distanciamento físico ou emocional, cuja qualidade do vínculo era identificada pelo próprio indivíduo, a partir da sua narrativa.

FIGURA 13. RRI DE SEVERINO



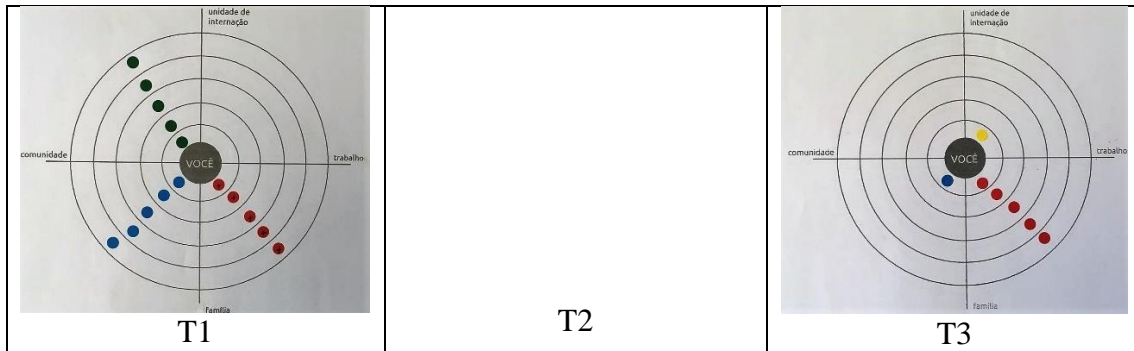
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do material construído pelo jovem.

FIGURA 14. RRI DE JOÃO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do material construído pelo jovem.

FIGURA 15. RRI DE CAUÃ



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do material construído pelo jovem.

Três jovens – João, Cauã e Severino – construíram seu radar em mais de um momento, possibilitando a visualização das dinâmicas relacionais ocorridas na zona de fronteira entre o dentro e o fora da medida socioeducativa de internação. As trajetórias de João e Severino são analisadas em detalhe neste capítulo de Resultados, sendo que a trajetória de Cauã não será objeto de análises para além dos seus RRI, já que houve com ele apenas um momento de entrevista, em T3, cujo processo foi interrompido em T1 em virtude da evasão da Uniss e, em T2, da sua prisão no Centro de Detenção Provisória da Papuda. Assim mesmo, a trajetória de Zaqueo analisada ao princípio desta seção, não está incluída nos resultados da presente subseção, por não ter sido utilizada a ferramenta de RRI na fase piloto da pesquisa.

Na Figura 16 está plasmado o número de pessoas significativas que cada jovem apontou nos diferentes momentos da pesquisa. Os resultados quantitativos possibilitaram uma análise qualitativa comparada, em seu aspecto global, bem como uma análise específica individualizada, as quais serão apresentadas a seguir.

FIGURA 16. RESULTADO QUANTITATIVO DOS RADARES DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS

RADAR DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	Cauã		João		Severino		
	T1	T3	T1	T3	T1	T2	T3
Família	5	5	6	5	4	3	3
Trabalho	0	1	0	0	0	0	2
Socioeducação	5	0	3	0	4	1	2
Comunidade	5	1	2	1	2	2	2
Total	15	7	11	6	10	6	9

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Em uma análise qualitativa comparada, encontramos que:

- em todos os casos analisados, nota-se um empobrecimento da **rede de apoio** do jovem após a finalização da medida e seu retorno à comunidade;
- em todos os casos analisados, a **família** é a principal esfera de experiência na vida do jovem e, também, a mais estável, ou seja, aquela que preserva sua presença ao longo da vida do jovem;
- em todos os casos analisados, as experiências do jovem com o **mundo do trabalho** são praticamente nulas, demonstrando que eles não vivenciaram oportunidades laborais durante o período de saídas sistemáticas e, após a saída, essa situação se manteve de maneira geral;
- a sociabilidade estabelecida no **contexto da socioeducação** tem importância similar à da família enquanto o jovem está imerso naquela esfera de experiência de uma forma quase totalizadora, aspecto que nos leva a problematizar a ideia de que a medida socioeducativa é um contexto de não-socialização e que a oportunidade de “ressocialização” ocorre no retorno do jovem ao convívio em sociedade; nem a medida socioeducativa é ausência de vida social, nem a saída dela garante modos saudáveis de vida social e comunitária.;
- a **sociabilidade** relacionada à esfera da socioeducação deixou de acontecer **após o desligamento**, mas não foi substituída por novos vínculos na comunidade nos meses seguintes ao seu retorno. Esse resultado é bastante representativo porque ele parece ser um dos responsáveis pelo empobrecimento da rede social do jovem após a saída, e por ser o menos estável;
- a **esfera comunitária** foi a que demonstrou uma maior variação, pois não se trata apenas de diminuir ou manter o número de pessoas envolvidas, mas da substituição dos velhos relacionamentos por novos relacionamentos, após o cumprimento da medida socioeducativa.

Os resultados caso a caso, tendo sido analisados a representação gráfica concomitante com as narrativas dos jovens, são apresentados na Figura 17, agrupados por esfera de experiência.

FIGURA 17. RESULTADOS QUALITATIVOS

FAMÍLIA
<p>Cauã: Apesar de ter mantido em T3 o número de familiares mencionados no radar construído em T1, houve mudanças sutis na sua composição. A tia paterna, quem o criou a partir dos 10 anos de idade (a quem ele chama, por vezes, de mãe), continua sendo o principal suporte de Cauã. Outra pessoa que aparece no primeiro mapa e deixa de estar no segundo é o tio (marido da tia).</p>
<p>João: A família de João em T1 é formada pela mãe, a avó, o pai e a filha (3 anos), todos no mesmo nível de proximidade, orbitando em torno dele. O único personagem colocado no segundo campo em relação ao seu núcleo é outro jovem, de quem João diz: “como se fosse da família”. As mudanças em T3, comparadas com T1, são: (a) a inclusão da esposa e sua ascensão ao primeiro plano, junto com a mãe e a filha; (b) o distanciamento da avó para um segundo plano; (c) o movimento do pai do plano mais próximo para o 4º nível de proximidade, demonstrando um distanciamento, mesmo quando o pai parece estar bastante presente na vida de João agora, após a sua saída da CDP.</p>
<p>Severino: A família de Severino (a mãe, a avó e o irmão), estão presentes no radar nos três momentos (T1, T2 e T3). O que se modifica, em relação a esses personagens da sua história pessoal é o nível de proximidade. Em T1 e T2 eles aparecem no nível mais próximo, sendo que em T1 a mãe chega a ser colocada dentro do círculo que representa a si próprio, quase simbiótico, em termos espaciais. Já em T3, a mãe é levada ao 4º nível e a avó e o irmão, ao quinto nível, deixando claro que houve um movimento de distanciamento, que Severino diz ser apenas físico. O quarto personagem que aparece em T1 como da esfera familiar é o padrasto, que não é citado em T2 e volta a aparecer em T3, mas na esfera do trabalho. Em T2, a mãe e o padrasto se separam, mas mesmo havendo um afastamento de ambos, Severino afirma que pode contar com o padrasto para conseguir trabalho, sempre que ele precisar. É um suporte que ele reserva como uma carta na manga, em caso de necessidade. O distanciamento físico da família reportado em T3 se deve ao fato de que, após a separação, a mãe tenha se mudado para outra região administrativa do DF, distante de onde Severino foi criado. Sua meta para o futuro, após o término do cumprimento da medida socioeducativa é voltar a ter a família bem próxima a ele.</p>
TRABALHO
<p>Cauã: Em T1, Cauã não tivera ainda qualquer experiência de trabalho. Apenas em T3 ele cita que, enquanto esteve evadido, trabalhou com o pai como assistente de pedreiro na reforma da casa da tia.</p>
<p>João: A esfera do trabalho inexistiu para João em T1 e T3.</p>

Severino: Em T1 e T2, o mundo do trabalho inexistia para Severino. Apenas em T3 ele relata duas experiências de trabalho informal que teve enquanto esteve evadido, que foram muito significativas para ele. O padrasto, que sempre o apoiou, o levava ao trabalho como assistente de gesso, e um senhor da comunidade começou a ensiná-lo a reformar estofamento, e com isto, render algum dinheiro para seu sustento, enquanto esteve evadido.

SOCIOEDUCAÇÃO

Cauã: Em relação aos pares, Cauã demonstra muita desconfiança, em função das rixas entre gangues rivais e por estar ele jurado de morte. Por isto, o único adolescente citado no mapa em T1 aparece como sendo o mais distante dele hierarquicamente. As outras quatro pessoas mencionadas são do mundo adulto da unidade: uma agente que o ajudou durante a hospitalização; outra agente e o professor de educação física que lhe dão “altos conselhos”; e a técnica de referência. Em T3, essa esfera de experiência já não está presente. Nenhuma pessoa da esfera prisional foi relatada como significativa em sua vida.

João: O jovem tinha uma boa convivência dentro da unidade de internação com os seus pares. Em T1, ele cita três dos seus companheiros mais próximos, mas afirma ter bom relacionamento com vários deles. Em T3, todos esses contatos foram perdidos, e João já não tem contato com eles.

Severino: Enquanto estava na Unidade de Saída Sistemática, Severino reporta uma sociabilidade relativamente plural. O colega de quarto é o único que aparece nos três tempos, mesmo quando sua rede se mostrou empobrecida após a evasão. Além dele, as outras três pessoas mencionadas em T1 são do mundo adulto, sendo a técnica da unidade relatada como uma pessoa de referência. Dois agentes também são reportados, sendo um classificado como um desafeto e outro, como uma referência positiva: ele lhe dá “altos conselhos”. Em T3, eu apareço como representante desse mundo adulto que ele conheceu na socioeducação, com quem ele manteve contato ao longo daquele período.

COMUNIDADE

Cauã: Os amigos e a ex-namorada que são citados em T1 já não estão presentes em T3. No segundo momento, apenas a vizinha é identificada como sendo uma pessoa com quem se relacionou na comunidade enquanto esteve evadido.

João: Em T1, João menciona dois amigos da comunidade, todos envolvidos no mundo do crime. Já em T3, essas pessoas não estão mais lá. *Todos eles estão bem distantes...*, diz. *“...os amigos que eu tinha tão tudo preso. Uns que estava comigo era de menor hoje já estão maior. Uns já pegou nove ano e tantos mês (de condenação), outros já estão perto de pegar cadeia maior. Outros já tem cadeia, e já tão pegando mais...”*

Severino: As duas pessoas da comunidade citadas em T1 são os amigos com quem Severino costumava infracionar, sendo que um deles deixa de estar presente a partir de T2. Em T3 a esfera comunitária muda sua configuração, passando a constar duas pessoas que exerceram influência positiva na vida de Severino enquanto ele esteve evadido, e que foram decisivos para que ele pudesse vislumbrar novas possibilidades futuras para sua vida. O 'tiozinho da padaria' foi uma das pessoas que tava dando uma força... Levava altas ideia comigo também, dava uns conselho, uma ideia positiva, queria saber como é que eu tava, [saber se] eu tava de boa. A segunda pessoa citada é um antigo conhecido de rua, que o introduz a um novo ambiente e um novo círculo de relacionamentos, com pessoas que não tinham envolvimento infracional. Alguns trabalham, outros são sustentados pelos pais... não é um círculo do tipo daquele lá do crime, tá ligado? Com os pensamentos assim de fazer o corre. Lá os caras era tranquilo. Pensava mais positivo, essas coisas. Eu vi a diferença. Completamente diferente das pessoas que eu conhecia.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora

A associação do Radar de Relações Interpessoais com o jogo “Trilha da Vida” possibilitaram uma compreensão ampliada dos elementos afetivos e experienciais, por aliar às informações acerca do papel dos outros sociais significativos, relatos de vivências envolvendo esses mesmos outros sociais em diferentes situações propostas pelo jogo. Estes elementos – afetivos e a experiência – são dimensões que dão consistência e densidade às significações de si (Moreno & Branco, 2014).

Desta forma, foi possível identificar, inclusive, pessoas que haviam sido intencionalmente omitidas do Radar, devido a um elevado componente afetivo atribuído a essas alteridades. É o caso de Cauã, cuja mãe biológica, apesar de não aparecer no mapa e não ser presente fisicamente na vida de Cauã, apareceu na narrativa dele com uma alta carga emocional, já que, após a separação dos pais, ela o levou para longe quando ele tinha cinco anos de idade, trazendo-o de volta aos 10 anos para ser cuidada pela família paterna. Esta omissão parece ser uma estratégia de autopreservação adotada por Cauã, já que ele também omite o tio (marido da tia) do Radar construído em T3. Chama a atenção porque, em certo momento da minha conversa com a tia, ela mencionou que o marido sugeriu que ela o denunciasse à polícia assim que Cauã evadiu, mas ela optou por não o fazer, porque via que ele estava melhor psicologicamente do que quando estava internado.

No caso de João, o mesmo tipo de omissão intencional aparece em relação à namorada. Em T1, a mãe da sua filha não é incluída no Radar. Logo, durante a entrevista mediada pelo jogo, João diz que “se pudesse, esqueceria que um dia na vida a conheceu”. Já em T3, a principal mudança em seu Radar é a inclusão da namorada na esfera familiar em primeiro plano, ao lado da mãe e da filha. A fala de que gostaria de esquecer o dia em que a conheceu revela o forte conteúdo emocional associado a essa alteridade, que demonstra o quanto ela é presente na vida dele, quer ocupando a centralidade em termos de reconhecida importância, como em T3, quer pela centralidade como provocadora de afetos hostis. O posicionamento da namorada e sua atitude proativa para livrá-lo da prisão participaram na emergência de novas significações para João, como a construção de um novo signo “família” e da própria significação de si como “pai de família”. Assim, no complexo sistema de configuração e reconfiguração dos diversos campos afetivo-semióticos, a posição de “jovem trabalhador” começa a emergir no self de João, em forte tensão com a de “adolescente infrator”. Em T1 ele menciona que seu único trabalho foi o ofício da vida bandida, que ele aprendeu aos 13 anos. Já em T3, o trabalho é citado como uma das suas expectativas para o ano 2018. *Apesar de nunca ter trabalhado, eu sou aquele cara que tenho disposição para fazer o que me mandar.*

Ao lidar com significações complexas, Branco (2010) propõe que o sistema de self se configura em função das relações sociais específicas do indivíduo, e que essas configurações se dão nos contextos culturais dos quais ele participa.

Severino já lida de uma maneira diferente com afetos e desafetos. Em seus primeiro Radar, ele inclui as pessoas que se relacionam consigo, atribuindo a cada uma a carga emocional correspondente, quer de hostilidade e distanciamento, quer de afeição e proximidade. Essa habilidade de Severino será melhor percebida na seguinte seção, na qual utilizo uma lupa idiográfica para ampliar a compreensão dos processos de significação em zonas de fronteira que vão da reclusão à liberdade.

6.3 Enfoque Idiográfico

Em uma perspectiva qualitativa, sensível às particularidades de experiências vividas de forma singular, dedico esta seção do capítulo de resultados a apresentar as informações de pesquisa desde um enfoque idiográfico, já que sua “análise se volta ao estudo de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (Flick, 2009 p. 37).

Assim, para ampliar a compreensão a respeito da produção de subjetividades em uma zona de fronteira que se configura entre o dentro e o fora do contexto socioeducativo, passo a apresentar, em uma incursão de caráter idiográfico e longitudinal, as trajetórias de desenvolvimento de Severino e da pesquisadora. Vale ressaltar ainda que, a despeito do fato de ambos os participantes – o jovem e a pesquisadora – envolver a mesma esfera de canalização socioinstitucional, como *setting* privilegiado de análise, os movimentos dialéticos da relação entre o dentro e o fora se dão em sentidos opostos um do outro, como se verá a seguir.

6.3.1 Trajetórias de desenvolvimento: Severino

*“Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia...”*
João Cabral de Melo Neto

O jovem participante da pesquisa, doravante Severino, será assim denominado a fim de preservar a sua identidade. Mas de onde emerge o nome? Do poema de João Cabral de Melo Neto. A escolha do nome pela pesquisadora revela uma contradição recorrente relacionada aos jovens em conflito com a lei, que têm muitas coisas em comum: o nome, a origem pobre, a cor

da pele negra, a entrada em uma trajetória infracional que culmina, não raro, com a internação em um centro de privação de liberdade; que ao mesmo tempo se esforça para ter um futuro diferente dos seus pares, mas encontra barreiras diversas nessa corrida que ultrapassam as fronteiras físicas.

[deixei de ser adolescente] *acho que depois dos dezesseis anos, acho [...] ... ah, é porque eu tava tendo que me virar sozinho, ter que, já tava passando uns negocio que já era mais avançado, eu achava que era da minha idade, umas situações aí... [...] Eu tava fazendo os corre só pra manter, pra eu pagar a casa que eu tava morando [...] Tinha a opção de voltar pra casa... acho que se eu tivesse voltado lá pra casa, eu acho que teria ficado até mais de boa, não tinha acontecido o que aconteceu. Eu acho que eu ia ficar mais de boa, não ia nem ter rodado. // [a sentença da internação] num foi bom não. Mas eu também já tava esperando já... já tinha quais que uma certeza que, acho que eu ia ser sentenciado, aí nem tipo, nem abalou muito não. (Antes da sentença) tinha ido umas duas, três, três vezes (pela internação provisória); aí na terceira eu fui sentenciado mesmo, aí foi a internação mais longa. // [raiva] diariamente acontece da gente ficar com raiva num lugarzinho desse. // [medo] medo é só de morrer e ter que voltar pro fechado... expectativa é de ser liberado.// [suporte] minha mãe, meu irmão e um moleque lá que corre comigo (Douglas)... no caso que é de perigo né, também, acho que ele me ajudaria também numa situação de precisão... acho que qualquer tipo situação acho que ele ia ter disponibilidade. [...] quando eu tava fechado, ele ia levar minha mãe pra me visitar... // [principal mudança] O modo de pensar... talvez. Tem várias mudanças que eu tive mas... uma que coisou muito foi meu modo, jeito de pensar. Agora penso mais antes de agir... um pouco né? Muito mais... Foi acontecendo de pouco em pouco... durante o tempo que eu fiquei lá detido. [...] (mudança) no pensamento... nas metas; as meta de quando entrou era umas, agora de quem vai sair é outras... essas coisas assim... do físico também... entrei no final dos 16... e vou fazer 19 agora.// [trabalho] se tive um lugar pra eu trabalhar mesmo, se pudesse, podia ser lá no meu padrasto ou se tivesse uma coisa melhor eu ia querer também... (o que dificulta) é que num foi agilizado mesmo a documentação... o povo aí num quis... então tem que esperar a boa-vontade do povo... (quando sair) eu quero trabalhar com ele, porque já é um bagulho que eu sei, que eu já trabalhei já, algumas vez, então é mais de boa. Mas se tiver coisa melhor também, eu quero. // [documentação] Documentos era o que eu ia mais precisar naquele momento. // [evasão] Já tive vontade (de evadir) já; é uma situação que eu poderia ter evadido mesmo, só não evadi mesmo porque eu preferi esperar um pouco e vê o que ia render... porque o cara evadido fica mais complicado pra fazer as coisas; ia estar realmente vagando aí. // [expectativas para o futuro] Eu tô querendo ser liberado, juntar um dinheiro pra fazer, botar uns plano aí em prática... tirar a carteira e quita umas multas, porque eu tô com umas multa lá, eu*

*tava querendo quita pra fica mais de boa... terminar os estudo... // [no Natal] Esse é pra ser... tô esperando ele já tem um tempinho... três natal... se eu não tiver na rua esse ano vai ser o terceiro natal (na internação). Tô na expectativa... acho que eu vou tá sim já. Já vai ter dado tempo de eles tê me liberado. Se eu ficar de boa até lá. // [estudos] Tô no 8º (ano). Depois que eu tiver terminado o estudo... Tava querendo fazer alguns curso ou tirar a carteira que agora a carteira só pode tirar quem tá no ensino médio né? Fazer alguns cursos... fazer até uma faculdade lá pra frente. Ah... poderia ser uma de construção civil ou até mesmo música. // [a música] Eu só componho mesmo, só faço umas letra de Rap. // [gaiola] Pô...eu idenfico com... mas esse aqui chamou minha atenção, que é tipo **uma prisão dentro do homem né? Uma gaiola. Eu acho que é a maior prisão que tem, dentro da mente do cara, da pessoa.** [...] na mente não (me sinto preso). Só no corpo mesmo. O cara tem que ter o psicológico livre, se não... complica logo tudo de vez, já tá preso de corpo... // [o que leva] quase nenhuma lembrança tô levando daqui... bom num foi não; então provavelmente eu tenho que levar a experiência de ter ficado um tempinho sem ir na rua... já serve de exemplo, assim...*

6.3.1.1 Relatório prévio à Uniss

Após 1 ano e 5 meses de internação estrita, foi-lhe concedido em 15/05/17 o benefício de uma saída teste no dia das mães, condicionada ao seu não envolvimento em ocorrências disciplinares fora da unidade. Por ter sido bem avaliado, foi deferida automaticamente a concessão do benefício de saídas sistemáticas e saídas especiais no aniversário dele e dos genitores.

O relatório elaborado pela equipe técnica da Unidade de Internação de origem informa que: foram alcançadas as metas relativas à capacitação para o reingresso no mercado de trabalho; o jovem é acompanhado pelo núcleo familiar, quando não possível pessoalmente em razão de problemas financeiros, via telefone; fortaleceu o projeto de vida extramuros e desvinculado do contexto infracional; é frequente às aulas, foi aprovado de série; participa da oficina ‘eco lavagem automotiva’; não se envolveu em ocorrências disciplinares; e está comprometido com sua socialização. Já usufruiu de dois benefícios extramuros, tendo sido bem avaliado em ambos.

Em 19/05/17 é transferido para a UNISS, onde inicia a atividade de profissionalização ‘oficina de preparação de tapioca’, no turno vespertino, nos dias que coincidem com o plantão das agentes sociais que se encarregam de ministrar o curso, ao passo que frequenta a escola, no turno matutino.

6.3.1.2 Construção das informações a partir do contato com Severino na Uniss

Todo mundo reclama dele – foi a primeira informação prestada sobre Severino pela equipe sociopsicopedagógica, quando me descreviam cada um dos meninos da casa 3. Eu o conheci no dia em que se deu um Conselho Disciplinar, marcado em função do registro da sua quarta ocorrência disciplinar. A primeira delas foi por uso de cigarro e atos de indisciplina (falar alto na escola); a segunda, consta como desvio de material ao retornar de atividades pedagógicas – porte de isqueiro, identificado no retorno do CCBB (Severino alega tê-lo pego na oficina de tapioca); e a terceira, durante uma vistoria surpresa em seu quarto, feita pelo agente socioeducativo, quando se encontrou droga (maconha) no ralo do banheiro. Pela droga, foi encaminhado à delegacia. A alegação do agente é que Severino estava sozinho em um quarto, então a droga só poderia ser dele. Severino alega que a droga foi plantada pelo agente; em relação à quarta, consta no relatório que “o interno fazia uso de meio de comunicação proibido” – Severino ouvia som alto no quarto naquele dia. Os agentes entraram para registrar a ocorrência e encontraram um pendrive conectado à TV. Antes de iniciada a reunião do Conselho, a agente socioeducativa responsável pelo plantão da casa 3 chama a técnica em assistência social para uma conversa no corredor. Ela diz que quer enviar Severino de volta para o regime fechado (internação estrita), e pede o apoio dela, que também foi convocada a participar do conselho. Até aquele momento, eu não havia tido qualquer contato com o jovem, ou mesmo conhecido o caso sequer através de seu prontuário. Peço para participar como observadora e sou autorizada. O Conselho se dá na sala da direção e participam o subdiretor da unidade, a assistente social, a agente socioeducativa, o adolescente e eu, como observadora.

Após relatarem o motivo da convocatória do conselho, a assistente social pergunta a Severino sobre o som alto: “alguém te pediu pra baixar o som?”, ao que ele responde que não. Severino disse que trouxe do último saidão o pendrive e usaria a entrada USB da televisão do quarto dele para ouvir músicas que trouxe no dispositivo. Como os outros meninos não têm televisão nos quartos, pediram a ele que aumentasse o volume para que pudessem escutá-las, de seus quartos. Nesse momento, entraram os agentes no quarto já registrando a ocorrência e fazendo a revista. A mesma pergunta que a especialista fez a Severino foi então dirigida à agente. Esta respondeu que não tem que recordar os meninos, a cada vez, sobre as regras. “Eles conhecem as regras. Se descumpriu, sabem que isso gera ocorrência”. A resposta da agente me causou algum incômodo, porque eu fiquei imaginando as inúmeras vezes que preciso dizer aos meus filhos que baixem o volume da TV. Eles conhecem as regras da casa e mesmo assim, eles acabam por extrapolar os limites. Por que somos tolerantes com nossos filhos, com as pessoas que ouvem som alto no trânsito ou que jogam papel na rua, por exemplo, mas não podemos adotar a mesma tolerância com os filhos de terceiros que, no caso, estão sob nossa tutela? A especialista vê-se diante da situação ambígua gerada pela situação em julgamento, na qual, por um lado bastaria talvez uma advertência verbal ao jovem, que de fato não aconteceu, antes, em vez de emitir a ocorrência. Por outro lado, ela vê a necessidade de alinhar-se a uma posição solidária com aqueles que se encarregam do atendimento ao jovem, e diz a Severino: *Vocês querem ser tratados como adultos, mas têm comportamento de criança. O cumprimento das regras é responsabilidade sua, e não que tenham que estar te lembrando das regras em cada momento.*

Severino ficava em silêncio boa parte do tempo, enquanto falavam a respeito dele. Não buscava se defender das acusações. O vice-diretor informa para Severino que a juíza está levando as ocorrências na Uniss mais a sério, adotando uma política de ‘tolerância zero’, chegando muitas vezes a prorrogar os prazos de permanência em internação. Tive vontade de conhecer mais sobre o caso desse jovem e entender melhor as estratégias que ele desenvolveu

para se defender daquilo que lhe parece hostil, sem precisar recorrer a recursos de violência. Terminada a reunião, questionei a categorização de pendrive como meio de comunicação, mas não recebi uma resposta coerente. A pedagoga que é a especialista de referência de Severino o chamou para o atendimento. Ela o recordou que ele ainda está em cumprimento de medida e que agora falta pouco, mas que ele precisa cumprir as regras. A pedagoga disse que o padrao arrumou um trabalho para ele, mas diante desse quadro de ocorrências de Severino, ela achou melhor não autorizar a saída dele para trabalhar, porque aumentaria o risco de ele incorrer em novos registros. Ela disse que Severino está no foco dos servidores, tanto no módulo quanto na escola e, como forma de resguardá-lo, já que faltava tão pouco tempo para a sua liberação, e o trabalho estaria lá esperando por ele nesse momento, por ser uma oferta de um familiar, ela via nessa opção um ato protetivo.

No momento da primeira entrevista de pesquisa, ocorrida após a reunião do Conselho, perguntei a ele sobre sua atitude passiva, e ele confirmou a minha percepção daquele ocorrido: *Falar pra quê? Eles vão fazer o que já decidiram, não importa o que eu diga. Eu falo quando vejo que adianta. É a minha palavra contra a do servidor. Então, não adianta falar.* Severino sabia ler o contexto e reagia de forma coerente com as suas percepções. Ele utilizava o seu silêncio como forma de protesto de uma maneira apropriada. O relatório da avaliação escolar sinaliza que Severino “interpreta de maneira coerente os textos apresentados”, apresentando um “razoável domínio na escrita, leitura e cálculo matemático”. Ele se expressa através da música de uma maneira autoral, compondo raps que inclusive já lhe renderam um prêmio em concurso.

O citado relatório da escola também o avalia como um estudante cumpridor das normas, sendo assíduo às aulas e cordial com professores, funcionários e colegas. Tal parecer, claramente positivo no que se refere à conduta e às aprendizagens escolares de Severino, diverge do que verificamos na fala de servidores da casa, e repetida pelos especialistas, que costumavam se referir a Severino como “o desafio do sistema”, de quem “todo mundo reclama”.

Alinhado à avaliação acadêmica, é o relatório conclusivo de saídas sistemáticas enviado à juíza no dia 18/08/17, quando se completaram os 3 meses de benefício. O relatório afirma que os atendimentos pedagógicos têm evidenciado que “suas falas mostram possuir um bom nível de criticidade diante da realidade socioeducativa. É inteligente ao se posicionar e, às vezes, afirma sentir dificuldade em ser compreendido nos seus anseios (...) Realiza questionamentos, argumenta e é perspicaz nas colocações, exigindo reflexão acerca da atuação profissional por parte dos que lidam com ele no cotidiano socioeducativo”.

Em relação aos aspectos disciplinares, o relatório cita que Severino “possui anotações sobre desrespeito e questionamento de normas e procedimentos”. Apesar desse registro, a equipe conclui que o jovem se encontra apto ao convívio social, e sugere à SMJ a sua liberação.

6.3.1.3 1ª etapa de entrevistas (T1)

A primeira rodada de entrevistas constou de dois encontros, conforme a metodologia desenhada para a pesquisa. Fui acompanhada de uma assistente de pesquisa, estudante de Serviço Social, quem estava na Unidade naquele semestre como estagiária. Ela tomou nota das suas observações durante as entrevistas. O primeiro encontro aconteceu em 22/07/17, quando expliquei a ele o propósito da minha presença na unidade e os objetivos da pesquisa. Severino aceitou prontamente a participar na pesquisa, assinando o TCLE e o termo de autorização para gravação das nossas conversas. Expliquei que o acompanhamento que eu fazia com os participantes envolvia não apenas aquele encontro dentro da Unidade, mas também em outros momentos após a sua saída, ao que concordou. Como o tempo era limitado, além dessas explicações e acordos iniciais, Severino completou pela primeira vez o Radar de Relações Interpessoais, cujo resultado já foi apresentado ao final da seção 2 deste capítulo. A segunda seção da primeira entrevista, já com o jogo Trilha da Vida, foi realizada no dia 06/08/17.

Severino não se considera um adolescente, mas jovem agora. Segundo ele, o que o caracteriza como jovem é a idade e, também, gostar das mesmas coisas que os jovens gostam. Ele diz que deixou de ser adolescente aos 16 anos, quando ele teve que se virar sozinho. Saiu de casa e foi *morar no barraco com os moleque*. Assim iniciou a sua trajetória infracional. *Eu tava fazendo os corre só pra manter, pra eu pagar a casa que eu tava morando*. Retrospectivamente, Severino avalia que *se eu tivesse voltado lá pra casa, eu acho que teria ficado até mais de boa, não tinha acontecido o que aconteceu... não ia ter rodado*. Ele demonstra ter a capacidade de imaginar, a partir de fatos ocorridos na sua história, outras trajetórias possíveis, caso tivesse feito diferente. Antes da sentença, Severino havia passado duas vezes pela internação provisória. *(Antes da sentença) tinha ido umas duas, três, três vezes (para a internação provisória); aí na terceira eu fui sentenciado mesmo, aí foi a internação mais longa*.

A primeira delas, aos 16 anos, foi às vésperas do Natal. Um ano depois, à mesma época, é apreendido por roubo, ocasião que é sentenciado à internação estrita. Passar o Natal privado de liberdade passou a ser um marcador temporal importante para Severino. *Esse é pra ser... tô esperando ele já tem um tempinho... três natal... se eu não tiver na rua esse ano vai ser o terceiro natal (na internação)*. Ele temia passar o terceiro Natal preso. *Medo é só de morrer e ter que voltar pro fechado...* Por isto, ao pegar a quinta ocorrência – desta vez por cheiro de maconha no quarto – *achava que eu ia voltar pro fechado*. Decidiu evadir, em 28/08/17, dizendo: *pra lá eu não volto!*

Severino diz que ser sentenciado à internação *num foi bom não*, mas *nem abalou muito não* porque *já tava esperando já... já tinha quase que uma certeza que aconteceria*. Quando estava na internação estrita, às vésperas de ser enviado à saída sistemática, acharam umas coisas proibidas no quarto dele, mas que eram de um outro garoto. Severino relata (T1) que dessa vez ele ficou muito assustado, porque temeu que isto pudesse atrasar o seu processo de liberação.

Temor semelhante ao vivido ao tempo da sua transferência à Uniss volta a acometer-lhe no período prévio à liberação definitiva, gerando emoções que acabaram por levá-lo à decisão de evadir, antes da liberação judicial.

Na véspera da evasão, ele havia sido selecionado para cursar na rede estadual o curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), oferecido através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que não apenas possibilitaria uma qualificação para o mercado de trabalho, como também o início formal de uma atividade extramuro remunerada e regular.

Poucos dias depois, ainda na semana da evasão, chegou uma mensagem do judiciário com um parecer favorável à sua liberação, precedida de uma prorrogação de 30 dias do tempo de internação, em função das ocorrências disciplinares registradas. Severino não chegou a saber dessa decisão estando na unidade. As muitas mensagens verbais dirigidas a ele de que voltaria para a internação estrita o deixaram apavorado, e em uma saída que estava autorizada, fugiu. Passei quase um mês, desde a evasão, tentando contato com Severino, sem sucesso. Consegui, por fim, contato telefônico com a mãe. Ela me informou inicialmente que nunca mais tinha visto o filho, que ele havia desaparecido desde que evadiu, mas ao escutá-la dizer meu nome, o próprio Severino pediu à mãe para falar comigo. *Uai, eu falei: não, eu vou atender... a Kelita é de boa, acho que não tem perigo não. Aí você falou sobre a pesquisa aí eu: ah, vou lá ver; (a mãe) falou: você não acha que é perigoso não? (eu) Não, não, é de boa* – contou Severino o que se passava ao outro lado da chamada no encontro seguinte. Conversamos ao telefone sobre os motivos que o levaram a evadir. Ele parecia convicto de que tinha sido a melhor decisão, pois não suportava a ideia de não ser liberado. Foi apenas quando contei a ele sobre o despacho da juíza a respeito da sua liberação que ele disse: *vamo se encontrar!*

Aquela informação desestabilizou todas as suas certezas, e ele passou a analisar a internação, em feedback (*Eu fiz um bucado de cálculo errado. [...] É... como ficou a*

prorrogação de um mês, que a senhora falou... porque eu cheguei no dia 18, e aí ia acabar em setembro, aí ia ser no mês seguinte né? – ia estar saindo agora) e feedforward, orientada para o futuro e passando a considerar a possibilidade de retornar para corrigir o que foi interrompido passou a ser-lhe algo real. Mas retornar naquele momento significava perder mais um Natal, o que lhe era caro. Queria apenas *aproveitar os Natal que eu perdi. Quero que chegue, eu quero pelo menos durar até lá. Eu acho que é uma coisa que eu penso todo dia, eu acho que é do Natal. Caramba! Tenho que durar pelo menos até o Natal!*

A reflexividade e consciência crítica parecem ser características importantes construídas por Severino, que favorecem que, diante de um fato novo, ele tenda a parar de refletir sobre os novos possíveis cenários de maneira prática. A informação relativa à decisão judicial favorável a ele, e à saída de vários outros jovens que entraram junto com ele, o levaram a conceber a evasão como um erro, uma oportunidade perdida. *Eu pensei isso [a evasão] um bucado de vez, até antes [dessa conversa], que ó... quando eu fui, quando eu saí com, acho que foi três dias depois... um bucado de moleque chegou comigo e foi liberado, tá aqui. Aí eu: caramba, era pra eu tá sendo liberado hoje, ó véi. Aí, que merda... não era pra acontecer, não era pra ser né? Ou era pra ser mas não fiz acontecer.*

Em mais de uma ocasião, Severino relata uma ambiguidade em relação à causalidade dos acontecimentos: enunciados tais como *não era pra acontecer, não era pra ser*, ou ainda *acho que já é o destino*, contrastam com a constatação de que parte da responsabilidade por algo fazer acontecer é sua: *Ou era pra ser mas não fiz acontecer*. A capacidade de pensar e de desenvolver formas de ação precedida por uma reflexão são descritas por Severino como as principais mudanças na sua vida, conquistadas durante a internação, além de mudanças físicas: *O modo de pensar... tem várias mudanças que eu tive... no físico também... entrei no final dos 16 e vou fazer 19 agora... mas... uma que 'coisou' muito foi meu modo, jeito de pensar. Agora*

penso mais antes de agir... um pouco né? Muito mais... Foi acontecendo de pouco em pouco... durante o tempo que eu fiquei lá detido.

A relação corpo-mente, o desenvolvimento psíquico – *o modo de pensar* – e o desenvolvimento físico – *no físico também*, aparece com frequência na fala de Severino. No entanto, repetidas vezes ele demonstra uma valorização da mente sobre o próprio corpo. Frente à pintura de “O terapeuta” de René Magritte, Severino comenta (em T1): *é tipo uma prisão dentro do homem né? Uma gaiola. Eu acho que é a maior prisão que tem, dentro da mente do cara, da pessoa. [...] na mente não (me sinto preso). Só no corpo mesmo. O cara tem que ter o psicológico livre, se não... complica... já tá preso de corpo...* Quando ainda estava na Uniss, após a realização do Conselho Disciplinar já narrado ao princípio desta seção, Severino expressa sua resistência em relação àqueles que detêm o controle sobre seu corpo e restringem sua liberdade de ir e vir: ***A pior prisão é a da mente. Esta eu não tenho.***

Interessante notar o modo como Severino se vale do recurso do autodiálogo em certos momentos para a tomada de decisão. Diante do fato novo, a quinta ocorrência disciplinar, somada às advertências de que se não andasse na linha perderia o benefício ao qual estava desfrutando, ele imaginou um cenário futuro negativo e, em diálogo consigo mesmo deliberou por evadir: *ai eu decidi: não, eu não vou voltar mais não.*

6.3.1.4 2ª etapa de entrevista (T2)

Após o contato telefônico, Severino escolheu o horário e a área para nosso encontro, sem dar muitas explicações do local exato. Disse que me informaria assim que eu chegasse lá. Mas, quando cheguei, ele pediu que eu fosse para um outro local, onde ele não apareceu, pela segunda vez. A esta altura, eu já estava um tanto frustrada, quase acreditando que não aconteceria a entrevista. Por fim, me passou um terceiro local, uma enorme praça localizada dentro de uma quadra residencial, para onde me dirigi e esperei por ele sentada em um banco,

com boa visibilidade. Eu estava sozinha no centro da praça, e notei uma movimentação atípica de dois rapazes com bonés e óculos escuros caminhando de um lado a outro da praça. Fiquei apreensiva, até ver que se aproximava um terceiro rapaz que aparentava ser Severino. Nos sentamos ali mesmo, e quando perguntei pelos outros dois rapazes, me disse que eram seus companheiros, que vieram na frente para ver se a área estava limpa. Eles permaneceram ao alcance da visão durante todo o tempo em que lá estivemos. Como nas ocasiões anteriores, gravei nossa conversa sob seu consentimento, e resgatei pontos da fala dele do primeiro momento da pesquisa, relacionados à perspectiva de futuro, medos, atitudes e mudanças significativas. Novamente ele preencheu o Radar das Relações Interpessoais, que revelou mudanças importantes na sua rede social e de apoio, quando comparado ao do momento anterior. Das pessoas mencionadas alguns meses antes, *alguns tá perto, outros já afastou um pouco*. Os dois amigos citados, um deles inclusive apresentado como *um moleque lá que corre comigo... que ele me ajudaria também... em qualquer tipo de situação... de precisão...* parecem ter se afastado: *eles continua meio perto meio longe porque alguns, umas coisa... aí teve que distanciar um pouco*.

Estar evadido implica ambivalências e tensões, que são pouco a pouco elencadas na entrevista: *[a decisão de evadir] não foi a pior, não, não foi a melhor mas eu acho que não foi ruim não. [...] Aí fica mais difícil e não fica, pra algumas coisas né?* Por um lado, Severino ressalta a liberdade e a possibilidade de fazer novas coisas das quais o longo período de internação o privou – *pra viajar é tranquilo. Esses dias também eu viajei, não precisou de documento, nem nada*; por outro, comenta os direitos dos quais está afastado em virtude de sua documentação pessoal ter ficado retida na unidade: *fica mais difícil... de terminar os estudos, fazer alguns cursos já não dá né, porque o histórico fica lá, acho que hospital, a carteira vai ter que ficar também pra depois... Vai ter que esperar um pouco, a não ser que eu volte e seja*

liberado, porque precisa mexer com documentação. A possibilidade de se reapresentar e finalizar o cumprimento da medida passou a fazer parte dos seus futuros possíveis e imaginados.

Severino tem clareza da importância de estar devidamente documentado, e como isso pode afetar o alcance de metas pessoais e profissionais. *Documentos era o que eu ia mais precisar naquele momento...* Tanto é assim que, durante a entrevista mediada pelo jogo Trilha da Vida, ele retirou uma carta que dizia: “Rompeu uma barragem próxima à sua casa e anunciaram a desocupação imediata de todas as casas. Você tem a chance de salvar três coisas de lá. O que você levaria de lá?”. A resposta imediata de Severino foi: *a família, dinheiro (se houver) e seus documentos.* Em outro momento ele comenta que gostaria de um trabalho formal, que inclusive poderia até ser na empresa do padrasto, de decoração com gesso, mas, se vê prejudicado no seu projeto de colocação no mercado de trabalho porque *num foi agilizado mesmo a documentação,* enquanto ele esteve na internação.

Estar devidamente documentado é um princípio de garantia de direitos para o exercício pleno da cidadania. Contudo, como uma instituição voltada a promover o desenvolvimento da autonomia e que tem por característica basilar a promoção de atividades extramuro, uma estratégia institucional no sentido de solucionar o problema recorrente de falta de documentação pessoal completa seria a construção de processos sistemáticos de suporte para que ele próprio viabilize a emissão dos seus títulos e certificados pendentes. Ao notar a falha da unidade de origem, a Unidade de Saída Sistemática poderia ter transformado o problema em oportunidade para o exercício de autonomia, na qual Severino recebesse orientação adequada à obtenção dos documentos, sem depender de outrem. A sua narrativa sobre as razões para não contar com todos os documentos – *o povo aí num quis... então tem que esperar a boa-vontade do povo...* – mereceria uma análise em outro sentido. A expectativa do jovem de que a instituição solucione todos os seus problemas, sem se tomar a frente em relação às coisas que lhe dizem respeito não parece coerente com tantas outras demonstrações de iniciativa de Severino.

Ainda com relação ao trabalho, Severino almeja boas oportunidades laborais, entretanto, está disposto a assumir qualquer trabalho enquanto os melhores não estiverem ao seu alcance. No período em que esteve evadido, passou um tempo com o padrasto, *trabalhando com ele, porque ele me oferecia trabalho*. Assim mesmo, o vizinho, dono de uma estofaria, *tava me ensinando até mexer com estofado*. Entre os trabalhos informais realizados por Severino de agosto e dezembro, entre a evasão e a sua apreensão, fazia *uns trampo* acompanhando um amigo que trabalha com eventos: Severino *ajudava a montar a instalação do som e das tenda*.

É importante sinalizar ainda que Severino, nas circunstâncias em que se encontrava, poderia, em vez do trabalho incerto, informal e mal remunerado, ter se valido dos seus antigos recursos para conquistar os bens materiais necessários e desejados: o roubo, que foi o ato infracional que motivou a sentença de internação – *Roubo, essas coisa, eu tô de boa... já tem o risco de tá evadido e ainda poder rodar em outra coisa né, rodar em outro artigo já fica mais pesado... já é outro processo*.

Severino encontra alguns obstáculos para chegar a uma boa posição profissional, comuns aos jovens envolvidos em infração: descontinuidade do processo de escolarização (ao evadir da unidade, Severino deixou de concluir o Ensino Fundamental naquele ano); a qualificação profissional precarizada, que limita as possibilidades de escolha diante da oferta de vagas. Severino, durante a passagem pela Uniss, participou de poucas atividades de profissionalização (oficina de preparação de tapioca; lavagem manual de veículos, denominada ‘eco-lavagem automotiva’), além de alguns cursos profissionalizantes realizados na unidade anterior, não concluídos (fiz alguns cursos profissionalizante; eu não concluí ele não, mas eu cheguei a concluir uma quarta parte, até os certificados). Por outro lado, os recursos e talentos de que Severino dispõe, como a habilidade artística de compor letras de *rap*, com a qual chegou a vencer um concurso em certa ocasião, são aparentemente desperdiçados, quer como mote de desenvolvimento educacional ou sequer como possibilidade de atividade profissional. Severino

chegou a comentar que, após a conclusão do ensino médio, poderia *fazer até uma faculdade lá pra frente. Ah... poderia ser... até mesmo música.*

No intervalo entre T2 e T3 continuei tentando contato telefônico com Severino, mas só consegui falar com a mãe em 29/10/2017. Ela disse que Severino perdeu os óculos (ele usa óculos e, segundo a mãe, é quase cego) e também o celular. Relatou-me que o filho mais novo, de 16 anos, que tem o mesmo primeiro nome do irmão, foi levado pela polícia à Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA), ao ser confundido Severino. Ela me contou que este começou nessa vida aos 12 anos. Para tratar do uso abusivo de drogas, ela o levava ao CAPS-Ad quando ele era menor de idade; mas agora ele tem 19 anos, e ela não tem que correr atrás dele mais. Ele foi diagnosticado com hiperatividade, aos sete anos, e desenvolveu epilepsia relacionada ao uso abusivo de drogas.

Em 15/12/2017, busquei contato com a mãe de Severino novamente, já que ele não tinha mais celular. A mãe me informa que ele havia sido apreendido naquele mesmo dia pela manhã, enquanto estava no Recanto das Emas e teria apanhado da Polícia Civil. Ela agora mora em outra região administrativa do DF, não tem o dinheiro da passagem, para ir procurá-lo e me pede ajuda para localizar o filho, pois ela não sabe sequer por onde começar.

6.3.1.5 3ª etapa de entrevista (T3)

*“Que mundo é esse;
Que segue fora dos trilhos;
As mães perdendo seus filhos;
O mal não pode ganhar...”*

Dudu Nobre, Almir Guineto e Fred Camacho

Em 18/12/2017 consegui informação sobre onde se encontrava Severino. Ele havia sido transferido a uma das unidades de internação estrita do DF, ainda sem módulo designado. Fiquei pensando na situação das famílias, que não têm a quem recorrer para obter informação sobre o paradeiro do seu ente querido. Como eu estava inserida naquele contexto na condição de pesquisadora, mobilizei a minha rede de contatos em diversos órgãos para descobrir para onde

o teriam conduzido. Não sabíamos ao certo se ele havia sido apreendido por estar evadido, ou preso pelo cometimento de um novo delito – nesse caso, já não deveria ser conduzido ao sistema de justiça juvenil, mas ao sistema prisional, já que tinha 19 anos naquele momento. Fiz contato telefônico com as delegacias de polícia do Recanto das Emas; o Centro de Detenção Provisória (CDP), na Papuda; o Núcleo de Atendimento Integral (NAI); as Unidades de Internação do DF; a Central de Vagas do Sistema Socioeducativo; com a VEMSE e a VEP; mas nos três primeiros dias, não obtive sucesso na busca, até que tive notícias sobre a unidade de internação à qual ele foi internado.

No dia 21/12/2017, consegui entrevistá-lo na unidade de internação. A entrevista somente pôde ocorrer porque contei com o apoio da equipe que estava de plantão nesse dia na Unidade, já que havia pouco efetivo de turno, e o protocolo para atendimentos individualizados requerem uma logística especial para esse tipo de situação. A própria psicóloga do módulo atendia os meninos do lado de fora das grades, com uma prancheta nas mãos, enquanto eles permaneciam presos, por não ter agente disponível em número suficiente para cumprir com o protocolo de mobilização de jovens. Neste encontro, Severino preencheu pela terceira vez o Radar de Relações Interpessoais, mas a entrevista já não foi mediada pelo jogo Trilha da Vida, como aconteceu na primeira fase da entrevista. Era véspera de Natal, exatamente como havíamos pactuado que seria nosso terceiro encontro, desde o primeiro momento. Naquela ocasião, Severino havia dito que achava que no Natal ainda não teria saído definitivamente do sistema, quando perguntado sobre suas expectativas para o futuro. Sem saber, estava fazendo uma profecia auto-realizadora!

Severino descreve a condição de evadido como um não-lugar. Enquanto estava privado de liberdade, *stricto sensu*, ele disse que a pior coisa para ele era **não ver a Lua todo dia** (T1). O Sol ele via, mesmo que fosse meia-hora por dia, nas ocasiões em que seu tempo de banho de sol era reduzido em função de alguma ocorrência disciplinar. Já **do lado de fora**, ele podia ver

a Lua todo dia, mas se queixa de ter um **banho de Sol prolongado demais**. Estava aproveitando para ir a lugares que não teve oportunidade de ir na adolescência, enquanto esteve internado, conhecer pessoas, mas essa liberdade estava em constante tensão com o fato de não ser uma liberdade genuína.

A primeira avaliação que Severino faz da experiência de evasão foi que, *eu estando lá, não tava com a liberdade total*. Analisando esta fala em conexão com a entrevista em T2, ele se refere à falta de documentos, impossibilidade de frequentar a escola e ter de se esquivar da polícia. Ele se sente aliviado por não ter mais que continuar se escondendo: *Aí só de saber que eu não vou ter essa preocupação, já é um a mais pra mim também*. Afirma que se pudesse voltar no tempo não teria evadido, *teria ficado*. Vem à tona uma vez mais um tema que se tornou recorrente nos três momentos de entrevista: *podéria tá no Natal na rua*. Mas Severino interpreta que precisava voltar *pra colocar o trem no trilho*. Ele foca no lado positivo: *é bom que vai se acertar umas coisas agora*.

Com essa mesma perspectiva, Severino avalia as oportunidades que vivenciou nos três meses e meio em que esteve evadido. *Teve um bucado de coisa positiva [...] Tava começando um bucado de coisa nova, saindo pra uns lugares diferentes, preparando umas coisas diferentes que eu não tinha em mente de fazer, sabe? Colando com umas pessoas diferentes com outros pensamentos assim. Deu pra conhecer um bucado de coisa que nem passava na minha mente que ia acontecer não. Uns lugares tá ligado? As pessoas que eu tava convivendo, já era diferente dos pensamento que eu já sou acostumado, moleque de quebrada assim, as noites de quebrada. Tava indo nuns lugares diferentes, mais voltados assim com a natureza, tava vivenciando mais isso. Acampamento, campo, essas coisa... essas excursão*.

Quem o introduz nesse mundo de novidades foi *um moleque que colava comigo na rua e eu já conhecia ele de outros lugares. Ai eu coleí com ele e ele me apresentou altas pessoas*. Conhecer e fazer coisas diferentes, com pessoas diferentes e em lugares diferentes produziu em

Severino uma sensação de bem-estar que jamais havia imaginado. Talvez esses acontecimentos o tenham surpreendido especialmente por estar em seu imaginário a expectativa da exclusão, do estigma do ex-presidiário e do preconceito. Não foi o que a realidade lhe apresentou. Como um jovem negro, pobre, com histórico de carreira infracional e experiência de reclusão, ele cumpria os critérios para tal resposta social. Aquelas pessoas que se introduzem na sua rede social, *alguns trabalha, outros é sustentado pelos pais, mas só que não é mais voltado assim, não é um ciclo do tipo daquele lá do crime. Tá ligado? Com os pensamentos assim de fazer o corre, lá os cara era tranquilo. Pensava mais positivo, essas coisa. Eu vi a diferença de completamente as pessoas que eu conhecia. Me deixava mais tranquilo. Eu tipo, quando tava nesses lugares assim ó já ia esquecer que eu tinha que voltar pra cadeia, que a polícia tava atrás de mim ou outros problema também. Achei bastante de boa.* A situação de exclusão, o convívio sistemático com a pobreza e a privação de direitos fazem com que esses jovens tomem a exceção como a regra e tenham dificuldades de enxergar outros futuros se não entrarem em outras esferas de experiência, como no caso, as atividades de natureza que Severino passou a usufruir.

O empobrecimento da rede de relacionamentos interpessoais de Severino entre T1 e T2, segundo as atualizações feitas no RRI, acompanhou o padrão de respostas dos demais jovens que acompanhei no mesmo período que ele (de 10 a 6 pessoas nas diferentes esferas de experiência). No entanto, em T3 a resposta (9 pessoas) revela uma recuperação da rede de apoio, em termos numéricos, mas com um perfil diferente de pessoas, que o introduzem em esferas de atividades marcadas por um universo semiótico aparentemente diferente daquele que ele estava acostumado, em contextos infracionais. Na esfera comunitária, além do ‘moleque da rua’ que o apresenta a novos contexto e padrões de convívio social, como descrito anteriormente, aparece o ‘tiozinho da padaria’, que demonstrava preocupar-se com o jovem: *levava altas ideia comigo também, dava uns conselho, uma ideia positiva, queria saber como é que eu tava,*

[saber se] eu tava de boa. Na esfera laboral, além do padrasto, que sempre o ajudou, ele se refere à aproximação com ‘Seu Doninho’, dono da estofaria, *ele tava me ensinando até a mexer com estofado e esses bagulho lá. Antes de eu pinar... não era muito próximo, aí depois disso, ele tava até mais próximo... Pessoa de boa.* Nessa mesma esfera, parece significativo o suporte do Mario, o jovem que trabalha com montagem de eventos, ele também tava me levando pra ajudar ele... ele falava: *na hora que tu quiser vir mais eu, quiser ganhar um dinheiro... cola mais eu.* Mas não era apenas pela oportunidade de trabalho, era alguém que se preocupava com o seu bem-estar: *quando eu tava sem aparecer demais na rua, ficava mais entocado, ele me ligava no face pra saber o quê que era.*

6.3.1.6 Trajetórias alternativas

Sobre momentos em que se viu frente a dois caminhos possíveis e, analisando as escolhas que fez, Severino diz que quando saiu de casa e foi *morar no barraco com os moleque*, aí iniciou a vida infracional. *Acho que se eu tivesse voltado lá pra casa (da mãe), eu acho que teria ficado até mais de boa, não tinha acontecido o que aconteceu.* Severino considera que outro ponto de inflexão na sua trajetória aconteceu quando estava evadido. O evento que parece ter irrompido uma reflexão sobre qual o caminho seguir para o futuro, parece ter sido a confrontação das suas certezas de que retornaria para a internação estrita com a constatação da resposta da juíza favorável à sua liberação.

Nos dois casos, ele descreve uma necessidade de voltar, mesmo que seja penoso esse retorno, para retomar a trajetória da sua vida. Severino planeja para seu futuro, logo após a saída, voltar à casa da mãe para estar mais próximo da família, como forma de equilibrar o afastamento provocado pela internação e logo pela evasão.

Eu tô ainda botando os pensamento no lugar, tentando ver o quê que tem pra resolver, o quê que eu vou ter que fazer, porque também tem muita coisa pra eu colocar no lugar aí. Mas eu já tenho umas meta pra até quando eu sair também. Na minha conta, quando eu for liberado

ou, sei lá, eu tiver saído da quinzenal de novo, aí já vai ter terminado o ano, terminado os estudo, arrumar uma pessoa de boa pra me aquietar também... quero só uma mina pra sossegar mesmo, ficar de boa; queria ficar mais de boa com minha mãe, que um tempo desse aí nós andamo afastado, por causa desse negócio aí, não tava podendo ficar em casa, ficar mais perto dela [e do] meu irmão também.

6.3.2 Trajetórias de desenvolvimento: a Pesquisadora

“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”.
Bertold Brecht

A ideia de que o pesquisador é um participante de sua pesquisa é sustentada, no presente estudo, desde a sua fundamentação teórica. Como pesquisadores, temos que colocar-nos em uma posição reflexiva em relação ao nosso objeto de pesquisa. Apesar de ter esse valor como premissa, na construção da metodologia ele estava explicitado apenas em relação ao reconhecimento do papel desempenhado pela subjetividade do pesquisador no processo interpretativo. No entanto, ao chegar à etapa de análise e discussão dos resultados, notei que deixar a questão limitada a este pressuposto não seria suficiente para expressar a dimensão da transformação que essa vivência proporcionou na minha vida, algo que não pode ficar ao largo das análises. Nesta última subseção abordo, partindo de inspirações fornecidas pela perspectiva da autoetnografia (Ellis, Adams & Bochner, 2011) 2011 ; Tateo & col., 2018), alguns eventos e dimensões de experiência que, no decurso da pesquisa contribuíram para fomentar processos de desenvolvimento pessoal da pesquisadora no processo de pesquisa. São eles: (a) eu na instituição: experiências de fronteira; (b) eu, agente de transformação social; e (c) eu, no enfrentamento de dilemas éticos, suscitados pela pesquisa.

6.3.2.1 Eu na instituição: experiências de fronteira

Por isso, me pareceu honesto voltar o olhar também aos meus próprios processos de desenvolvimento durante a realização da pesquisa, uma vez que eu, tanto quanto os jovens que participaram da pesquisa, havia sido inserida em um contexto de fronteira, vivenciando diversas situações de crise. O meu encontro com os jovens se dá em uma condição em que nossos caminhos “se cruzam”, movimentando-nos em sentidos opostos: a minha entrada no sistema coincide com a saída deles.

Eu mesma, apesar de encontrar-me claramente em uma condição diferente à dos meninos, já que eu podia decidir quando chegar e quando sair, sentia-me com liberdade restrita. É certo que também a minha condição de pesquisadora com autorização inicialmente limitada à realização de um estudo-piloto contribuiu para esses sentimentos ambíguos, e não apenas as condições externas. Mas eu me sentia de certa forma aprisionada, talvez por um processo empático de me colocar no lugar do outro e de reconhecer nele a minha própria humanidade; talvez por ainda estar em um processo de reconhecimento dos espaços e dinâmicas institucionais. Em certo momento registrei em meu diário de campo:

“Não entendo racionalmente o sentimento que, por um momento, me invade. Sinto-me privada de liberdade. Mas por quê? Eu cheguei há pouco de casa e sei que quando eu terminar as tarefas da manhã poderei escolher para onde ir. Talvez eu me sinta presa por não ter clareza da liberdade que posso ter de circular, de frequentar os diferentes módulos, etc. Sei que há regras rígidas ali, mas elas não me são claras. Há uma dinâmica institucional da qual ainda não me apropriei totalmente. A instituição abriu-me suas portas e me acolheu. Me deu liberdade para atuar. Então, onde estão as algemas?” (Notas de campo).

Até ali, o meu conhecimento relacionado ao contexto da socioeducação procedia do meu envolvimento com o Grupo de Ação e Investigação das Adolescências (GAIA), constituído em grande parte por pessoas com vivências no campo socioeducativo. Mas eu precisava das minhas próprias experiências para assumir-me pesquisadora dessa esfera de experiência. Contradições e ambiguidades certamente fazem parte de contextos tão complexos e dinâmicos como é o SSE. Dessa maneira, conhecer os modos de funcionamento desses espaços que são marcados por uma estrutura física, mas sobretudo simbólica, a partir de uma vivência tão intensa mostrou-me ser imperativa. Para investigar transições juvenis em um contexto institucional destinado à finalização de medida restritiva de liberdade, essa esfera de experiência, tão importante na vida dos jovens participantes da pesquisa, precisou constituir-se também em esfera de experiência

significativa na minha própria vida, na condição de pesquisadora. Senti que a imersão naquele contexto semiótico particular era necessária para que houvesse uma boa possibilidade de negociação interpretativa.

Teria sido improvável prever, já no desenho metodológico, uma análise sobre os processos de desenvolvimento da pesquisadora, uma vez que não era conhecido *a priori* o impacto que produziria em mim a imersão nessa esfera de experiência, apreendendo as peculiaridades do atendimento socioeducativo. Dessa maneira, fui a campo.

O meu nível de implicação ultrapassou os limites da pesquisa de maneiras diversas e em diferentes momentos. O primeiro deles diz respeito ao tempo de permanência na unidade. Eu havia estimado que 12 visitas à unidade seriam suficientes para subsidiar a construção da metodologia de pesquisa, número que me parecia suficiente para, na etapa piloto, conhecer, de forma concreta, daquilo que eu lera na teoria ou escutara acerca das experiências alheias. Informei à VEMSE que a etapa piloto aconteceria entre os meses de dezembro de 2015 e março de 2016 (vide Anexo II). No entanto, passei a ir à Unidade regularmente, várias vezes por semana, o que se deu desde a semana prévia ao Natal, no ano 2015, até a semana posterior ao Dia das Mães, em maio do ano seguinte. As duas datas são particularmente significativas para as dinâmicas da unidade, uma vez que os períodos que antecedem o Natal, o Dia das Mães e o Dia dos Pais são quando costuma ocorrer a expedição de sentenças judiciais definindo o término da medida para muitos jovens. Os mutirões do judiciário, como são chamados, resultam na renovação de mais da metade do contingente de jovens internos. Nesses cinco meses, estive na Unidade 48 vezes realizando observação sem roteiro prévio, e tomando nota em meu diário de campo a respeito de questões pontuais que se apresentavam nas interações. Tive oportunidade de registrar os diálogos que pude estabelecer com nove jovens, entre 18 e 20 anos de idade, os quais se dispuseram a conversar sobre suas histórias de vida, as experiências na socioeducação e as expectativas em relação à saída do sistema. Nesse período, acompanhei várias atividades

cotidianas, relacionadas a esses mesmos jovens: atendimentos individuais e em grupo; acolhimento às famílias; visitas domiciliares; oficinas profissionalizantes ofertadas internamente; discussões de estudo de caso promovidas pela equipe; análise de prontuários; revisão de relatórios técnicos conclusivos; além de participar nos eventos festivos e nas atividades recreativas da unidade. O envolvimento com as pessoas e com o contexto foi tal que me demandou mobilizar não apenas tempo e recursos financeiros – já que eu percorria diariamente uma média de 100 quilômetros para sair da minha zona de conforto e inserir-me naquele território – mas também afetiva e corporal.

Estar na unidade durante todo esse tempo fez possível um contato mais próximo com um grupo de jovens, acompanhando-os desde seu ingresso e ao longo de todo o período que durou a sua passagem pela Uniss, o que permitiu uma compreensão processual acerca dessa experiência. Outro destaque que pode ser feito em relação ao referido intervalo temporal é que abrangeu o período de férias no calendário escolar e o início do ano letivo, em meados de março de 2016. Desta forma, pude notar que há uma redução significativa na oferta de atividades em períodos festivos, que terminam por influenciar na forma como esses jovens vão experienciar a transição de dentro da medida para fora dela. Isso ocorre porque os calendários acadêmicos e dos diversos centros de profissionalização são planejados para encerrar sua programação até meados de dezembro de cada ano, retomando a oferta de cursos e o início das aulas escolares em princípio do mês de março. Nesse intervalo, além do recesso festivo, geralmente os profissionais saem de férias para que coincidam com as férias dos seus filhos. As instituições também utilizam parte desse período para capacitação e reciclagem do seu próprio pessoal, bem como para planejamento das atividades a serem ofertadas no ano que se inicia. Por exemplo, o jovem que chegou à unidade em dezembro, logo após o Natal, deverá cumprir 3 meses da medida com saídas sistemáticas, sendo dois meses no quinzenal e um, no semanal, quando é, então, enviado seu relatório ao judiciário. Ora, se a proposta é que ele possa aproveitar esse

período para realizar atividades extramuros, aprendendo a utilizar os equipamentos públicos de uma maneira assistida, as opções nesse período estarão bastante limitadas e reduzidas.

Um ano se passou entre o término da etapa piloto da pesquisa e o início da etapa empírica da pesquisa, já seguindo a metodologia apresentada no capítulo próprio. No entanto, nesse período compreendido entre o Dia das Mães do ano 2016 e o Dia das Mães de 2017, enquanto eu aguardava o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa ao meu projeto de pesquisa, eu continuei a participar voluntariamente, a convite dos profissionais, de inúmeras atividades da Uniss, buscando não perder o vínculo com a instituição. A minha participação, mesmo mantendo certa regularidade, agora acontecia em dias específicos planejados com as técnicas: visitas domiciliares programadas para as sextas-feiras pela manhã, acolhimento familiar nesse mesmo dia, mas também no turno vespertino, e em outras datas em que parecia ser importante a minha presença. Em agosto de 2016, passei a acompanhar a rotina da Casa 1. Ocupavam a casa naquele momento um contingente de 26 jovens, distribuídos em 11 quartos. Praticamente toda a equipe técnica havia sido remanejada para outras unidades e, uma vez mais, eu iniciava um processo de entrosamento com a nova equipe.

Paralelo às atividades da equipe técnica da casa em que eu me instalara, comecei a participar com a turma de estudantes de medicina em estágio na unidade, das suas atividades planejadas no marco do Plano de Estudos de Estágio da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS). Fui convidada por sua orientadora a atuar como co-facilitadora de alguns grupos focais que tiveram por temática: aprendizagem, mudança, adolescências, universo subjetivo e preconceito. A minha formação como psicóloga foi o diferencial que me qualificou para essa participação, claramente interventiva. Ao mesmo tempo em que eu usava as minhas habilidades profissionais em caráter voluntário, eu seguia no meu processo de constituição de pesquisadora, tomando nota no diário de campo de cada experiência que pudesse contribuir com a pesquisa.

6.3.2.2 Eu, agente de transformação social

No ano 2017, eu retornava à Unidade para iniciar a fase empírica da pesquisa no período que coincidia com o dia das mães. O inverno naquele ano não apenas tinha chegado mais cedo que de costume, como também mais rigoroso. Mesmo vestida com meu casaco, naquele dia, eu tinha frios os pés e as mãos. Em Brasília venta-se muito, e eu chego à Unidade no horário em que os adolescentes podem ficar fora dos quartos, no banho de Sol. Vejo os adolescentes no pátio com bermudão, chinelos e, alguns, vestindo apenas uma camiseta. Chamo um deles à sala de atendimento para convidá-lo a participar da pesquisa, e enquanto eu falava, ele tremia todo o corpo. Perguntei porque ele não se vestia melhor, já que fazia frio, e ele me disse que não tinha outra roupa mais quente. Ao consultar os servidores a respeito da situação daquele adolescente em particular, fiquei sabendo que aquela era a realidade da maioria dos adolescentes. Os relatos davam conta de que havia bastante tempo que os recursos para manutenção da Unidade não chegavam, e não havia sequer lençóis e cobertores para os meninos, por isso a noite era quando eles mais sofriam com o frio. A minha reação imediata foi acionar a minha rede de relacionamentos em outras esferas de experiência (amigos e familiares) e, no dia seguinte, ao entregar os primeiros cobertores doados, fui informada a respeito das regras de segurança: edredons não estavam autorizados a ingressar nos quartos. Superada a frustração momentânea de ver parte do esforço de minimizar o sofrimento daqueles adolescentes, pelo frio, neutralizado pelas normas institucionais, mobilizei dessa vez a comunidade judaica de Brasília, da qual participo, que se encarregou de comprar cobertores novos que atendiam às especificações de segurança para todas as camas ocupadas dentro da Unidade, além de uma bobina de tecido para que fossem costurados lençóis em quantidade suficiente para duas trocas em cada cama. Um mutirão de profissionais liberais, psicólogas e artistas, se reuniram para doar seu trabalho e seu tempo a fim de cortar e costurar os lençóis. O enxoval foi doado ainda na mesma semana.

(Relato de experiência da pesquisadora)

O propósito de relatar este episódio é porque ele ilustra bem como a mobilização interna da pesquisadora provocada pela dureza da realidade institucional proporcionou a força e a motivação necessárias para promover uma ampla mobilização de recursos materiais, humanos e simbólicos externos, envolvendo o máximo de pessoas para que houvesse uma ação mais rápida e eficaz.

No entanto, este não foi o único evento que me levou a atuar para além dos limites convencionais da posição de pesquisadora. Ninguém sai ileso de um contato genuíno com

peessoas concretas. Partilhar suas dores e sofrimentos, identificar suas vulnerabilidades e se mobilizar para promover algum alívio era parte do inevitável despertar de uma consciência ética.

Uma servidora da unidade promove há vários anos uma mobilização entre os colegas para arrecadar presentes de Natal para crianças. A ação é coordenada junto com os Correios, que reúne as cartas das crianças dirigidas ao Papai Noel, na busca por pessoas que adotem uma ou mais cartinhas e atendam o pedido de cada criança. As 137 cartas procedentes de uma escola instalada em uma área de muita pobreza em Brazlândia foram trazidas para a Uniss. Assumi a responsabilidade por 20 cartinhas, levando-as para outras esferas da minha vida privada, inclusive o GAIA. No dia 30 de novembro desse mesmo ano, o caminhão dos Correios recolheu os 137 pacotes de presente nominais, para serem levados como resposta às cartinhas das crianças. Várias emoções estiveram envolvidas nessa mobilização, dentre as quais eu destaco a alegria por fazer algo significativo para outras crianças e o sentimento de pertencimento àquela coletividade.

Outro momento que destaco como representativo de envolvimento com os jovens, que extrapola os limites planejados da pesquisa e que, além do mais, demonstra a qualidade do vínculo formado a partir da interação iniciada ainda dentro da unidade de internação foi o acompanhamento a um dos participantes da pesquisa, atropelado por uma motocicleta depois da sua liberação.

Após dois anos longe da família (período em que cumpriu a medida de internação), uma das primeiras ações de Washington após a liberação foi visitar os tios e primos em uma cidade do interior da Bahia no fim de semana. O inesperado atropelamento levou o jovem a ser submetido a uma cirurgia na perna para a instalação de pinos e parafusos, que demandaria repouso pelos próximos 6 meses para recuperação. Recebi a chamada telefônica de Washington que me contou o que lhe havia sucedido, junto com o pedido de que eu fosse visita-lo. Conversamos sobre os seus direitos ao seguro DPVAT, já que o seu impedimento decorria de um acidente de trânsito. Nem ele, nem qualquer pessoa da família, tinha ideia dos caminhos que deveriam ser tomados para

reivindicar o benefício. O acidente acarretou também a interrupção do curso técnico profissionalizante em Eletrotécnica pela Escola Técnica de Brasília, a ser realizado ao longo de um ano, cinco dias por semana no turno vespertino. A vaga foi conseguida pela equipe técnica da Uniss, às vésperas da sua liberação, e incluía uma remuneração mensal que permitiria a Washington participar nas despesas da casa enquanto se capacitava. Passei a orientá-lo à distância, fazendo pesquisas na internet para entender os procedimentos necessários para lançar mão do benefício; encaminhei a ele os formulários que deveriam ser preenchidos; passei a lista de documentação do hospital e pessoal que deveriam ser, junto com o boletim de ocorrência, anexados ao formulário. Durante alguns dias eu recebia chamadas quase diárias de Washington ou de algum familiar (a mãe ou a madrinha). No entanto, fazer com que ele recebesse o benefício estava além das minhas capacidades. Dois meses depois, ele ainda encontrava barreiras para receber o benefício que lhe era de direito.

(Relato de experiência da pesquisadora)

Em certo momento, preocupada com os limites da minha atuação nessa situação particular, levei o caso a consideração dos pares. Deveria eu seguir aquele contato próximo? Se houvesse uma estrutura de acompanhamento ao egresso no Sistema de Justiça Juvenil, o jovem poderia contar com o seu suporte frente a esse tipo de situação. Entendemos que ele estava fazendo pequenos treinos no sentido de desenvolver habilidades de autonomia, mas demandava ainda uma individualização do atendimento. Da minha parte, eu também treinava a habilidade de promover uma intervenção social sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Mesmo não estando contemplado aquele nível de acompanhamento ao egresso no desenho metodológico, optamos por flexibilizar a metodologia de uma forma diversificada, moldada às necessidades dos indivíduos envolvidos. Este caso apresenta de forma concreta a concepção de pesquisa qualitativa trazida por Araújo e Lopes de Oliveira (2017), segundo os quais, “os processos de desenvolvimento se expressam de modo singular no sujeito e não podem ser engessados em metodologias pouco sensíveis à complexidade que lhe é inerente.”

Finalmente, acrescento ainda a narrativa de um último episódio que ajudará a compor o mosaico de situações constitutivas de um eu-pesquisadora, que passava também pela sua

diferenciação com o meu eu-psicóloga, em um fazer pesquisa interventiva em contextos singulares.

Logo após as mudanças no quadro de servidores da unidade decorrentes do remanejamento de pessoal realizado por concurso público, o efetivo de assistentes sociais ficou seriamente reduzido. Apenas a casa 1 contava com uma equipe técnica completa. Vale lembrar que a equipe técnica é formada por um(a) psicólogo(a), um(a) assistente social e um pedagogo(a). Mais adiante, outras mudanças que coincidiram com a licença maternidade de uma psicóloga e o afastamento por licença médica de outra, a unidade se encontrou com um déficit de psicólogos. Certo dia, coincidiu de ser eu a única psicóloga circulando pela unidade. Estava claro que eu não estava ali com essa função, senão como pesquisadora; entretanto, comecei a ser demandada por outros profissionais, para atender alguns meninos em situações muito particulares, ou mesmo para conversar com algum familiar que julgavam necessitar de apoio psicológico.

(Relato de experiência da pesquisadora)

Confrontada com esse tipo de situação inesperada em campo, me sentia angustiada. Via de regra, em contextos socio-institucionais marcados pela desconfiança, vínculos precários, além de carência de pessoal em número suficiente para acolher os problemas de grande complexidade, é costumeiro que tão logo o pesquisador se torne objeto de confiança, ele seja tratado como se fosse parte da equipe. Eu tinha consciência do meu papel naquele espaço, como psicóloga voluntária, e do caráter passageiro da minha permanência. A minha atitude foi, novamente, buscar ajuda entre amigos – dessa vez pedi apoio a psicólogos que atuavam em clínica psicológica privada – o que não era o meu caso – para que alguns casos pudessem ser assistidos fora da unidade, em caráter de gratuidade. Todas essas situações ensejaram uma reflexão mais aprofundada sobre papéis e limites de atuação cuja fronteira se mostrava tênue e, por isso, eu seguia a orientação de acolher os problemas, sendo sensível às demandas.

6.3.2.3 Eu, no enfrentamento de dilemas éticos

Outra tensão provocadora de crise pessoal relacionada à minha imersão em campo tinha uma relação direta com alguns dilemas éticos vivenciados por mim, no transcurso do estudo

empírico, momento em que já não atuava como voluntária, mas como pesquisadora. É a partir do binômio limites/possibilidades que se configuram os dilemas éticos que afetam as escolhas e orientação das ações do pesquisador. Ao mesmo tempo que eu tenho um compromisso moral com a instituição que me acolhe, presente como um signo definidor da minha conduta, inexistente uma relação de estrita subordinação da conduta do pesquisador à instituição. De acordo com a Resolução do CREPOP/CFP, sobre a atuação do psicólogo em unidade de internação (2010, p. 21), o “psicólogo que realiza pesquisa em Unidade de Internação deve pautar sua conduta promovendo condições para combater violações ao que preconiza o ECA”. A dimensão ética aqui levantada é refletida a partir de uma perspectiva da ontologia social para a qual, segundo Zeneratti & Guedes (2017), “os valores, escolhas e comportamentos nascem na relação dialética entre singularidade e universalidade que constituem a história”.

As minhas concepções profissionais e teóricas estavam em constante diálogo com o contexto de pesquisa, orientando minha conduta, como pesquisadora, e me guiando em dinâmicas de desenvolvimento microgenético, em face de inúmeras situações dilemáticas vividas. Relatarei a seguir um episódio que exemplifica uma delas, na qual eu me vi defrontada sobre a licitude, ou não, de compartilhar uma informação conhecida internamente, na esfera institucional.

Severino, a quem dediquei a primeira parte desta seção 3 do capítulo de resultados, havia evadido às vésperas de ser liberado judicialmente da medida. O motivo: ele temia que o retornassem para a internação estrita em função do envolvimento em várias ocorrências disciplinares. O temor de Severino estava fundamentado nas afirmações de agentes socioeducativos de que este seria o seu futuro. Assim, em um saidão de fim de semana, ele tomou a decisão de não retornar. Fiquei consternada com o ocorrido, porque eu via nele indícios de protagonismo da sua vida e um potencial de construção de uma trajetória apartada do crime, que se via dificultada pela sua nova condição de evadido. Na unidade, a técnica de referência também expressou sua frustração com o ocorrido, já que, segundo ela, na mesma semana em que ele evadiu, chegou à unidade uma notificação judicial autorizando a sua liberação no prazo de 30 dias. A ocorrência de evasão anulava o ofício. Tentei diversas vezes contato com Severino para dar

seguimento à entrevista em andamento, sem sucesso. Assim que eu consegui o primeiro contato telefônico com o jovem, recordei-o do nosso compromisso de nos encontrarmos após deixar a unidade. Sua posição era a de que a evasão era a sua única saída, já que, segundo ele, o seu retorno à internação estrita era certo. Eu sabia que a sua certeza não tinha respaldo nos fatos, já que eu tomara conhecimento, a partir do meu envolvimento com a equipe profissional da unidade, sobre a decisão judicial que chegou tarde. Diante do dilema de deliberar sobre a confidencialidade daquela informação, apostei no compartilhamento com ele, primeiro porque dizia respeito ao jovem e era do seu interesse; segundo, porque o conhecimento desse fato poderia abrir-lhe um campo de reflexão e possibilidades de ação futuras, que se encontravam bloqueadas diante da evasão. Apenas nos encontros seguintes (T2 e T3 do estudo empírico) pude ter uma noção do impacto daquela informação na vida de Severino. Suas certezas foram postas em xeque, o que lhe permitiu pensar alternativas para a condução da sua vida dali para frente. Severino não chegou a se entregar voluntariamente à polícia, mas teve tempo de conceber, prévio à apreensão, que o melhor caminho para ele, em suas próprias palavras, para “colocar o trem no trilho”, seria retornar ao ponto onde descarrilhou o curso da sua vida: o momento da evasão.

(Relato de experiência da pesquisadora)

A situação de pesquisa é uma relação dialógica e colaborativa, na qual, “tanto o pesquisador como o sujeito pesquisado possuam vozes ativas e dialoguem entre si e com os seus vários contextos, estando em constante transformação e aprendizagem, no processo de pesquisa.” (Araújo, Lopes de Oliveira, & Rossato, 2017, p.5). Assim, frente a uma situação concreta na trama da interação social entre pesquisador e participante da pesquisa, a decisão sobre o que pode ou não ser dito não deve ser analisada fora do seu contexto, e tampouco hierarquizada em relação à dimensão ético-política e à orientação teórico-metodológica da pesquisa (Zeneratti & Guedes, 2017).

Os pesquisadores não são meros seres racionais. De acordo com Valsiner (2012), além da racionalidade, os seres humanos são dotados de uma subjetividade que os mobiliza de forma a se envolverem pessoalmente com a questão de pesquisa, escolhida a partir de suas preferências subjetivas, história de vida e posicionamentos. Por tudo isto, Araújo et al (2017) recomendam que esses elementos da experiência do pesquisador sejam incluídos na construção

e análise das informações, por estarem, pesquisador e participante da pesquisa, produzindo a inteligibilidade sobre o fenômeno pesquisado. Valsiner (2012, p. 3010) afirma que “os cientistas não são seres humanos racionais, mas seres humanos subjetivos, pessoalmente envolvidos, com preferências subjetivas e posições, a partir das quais consideram os assuntos de sua pesquisa”.

Frente ao relato anterior, vale mencionar ainda que “pesquisador e participantes não são prisioneiros do instrumental metodológico; ativamente se expressam como sujeitos na pesquisa e isso deve ser considerado como parte do processo da investigação” (Araújo e Lopes de Oliveira, 2017). Ambos nos encontrávamos em processo de desenvolvimento, que se constituía mutuamente naquela interação dialógica.

6.4 Reflexões a partir dos resultados

A entrada do adolescente no sistema socioeducativo, particularmente em cumprimento de medida privativa de liberdade, para além da sanção, tem o potencial de oferecer-lhe a possibilidade de imersão em uma nova esfera de experiência que o distancie de um contexto sociocultural orientado a uma trajetória infracional. Para muitos adolescentes, em situações de extrema vulnerabilidade por contextos de violência, a medida vem a se constituir inclusive uma condição de preservação da vida: *Teve o lado bom. Tô vivo. Se eu não tivesse vindo pra cá eu já tava morto* (Zaqueo, em situação de entrevista). Em um cenário esperado para um sistema que se propõe a garantir direitos, a privação de liberdade deve ser aplicada apenas quando ela for indispensável ao pleno cumprimento de todos os direitos, quais sejam, direitos à escolarização e à profissionalização; a exercer atividades intelectuais, artísticas, profissionais e desportivas; a receber um tratamento digno, sem que sofra preconceitos ou discriminação de quaisquer formas; a estar livre de qualquer forma de violência, física ou moral; à assistência

médica e odontológica; à assistência material suficiente para suprir suas necessidades básicas; entre outros (CNJ, 2014).

Ao longo deste capítulo, relatei vários episódios nos quais presenciei durante a imersão etnográfica para fins de pesquisa, ou ainda, narrados pelos jovens participantes da pesquisa a partir das suas experiências de vida. Muitos deles afrontam de alguma maneira a um ou mais dos direitos listados acima. Escassez de oferta de atividades profissionalizantes, educacionais ou desportivas; cobertores, material de higiene e limpeza insuficientes; coações morais, psíquicas ou, até mesmo, violência física; documentação insuficiente para o pleno exercício da cidadania; fazem parte do conjunto desta obra. Quase todas essas situações particulares têm em comum falhas estruturais no sistema de execução de medidas socioeducativas no sentido de garantir os direitos individuais e coletivos.

Por outro lado, fui testemunha de inúmeras situações cotidianas que demonstram como, em meio a falhas estruturais, as ações individuais adotadas pelos servidores e adultos envolvidos no atendimento ao jovem se converteram em experiências significativas, com potencial de catalisar mudanças nas trajetórias de vida. Um exemplo que ilustra o meu argumento aconteceu durante a última entrevista com Severino:

Estando o jovem e eu na sala de atendimento socioeducativo, o agente de plantão interrompe a entrevista para colher a minha assinatura no livro de registro de visitantes. Ao tocar à porta, que estava aberta, ele diz: *Oi, posso atrapalhar? Desculpa interromper, Severino. É rapidinho!*, seguido pela pronta resposta do jovem: *Nada, pode entrar!* Fiquei particularmente surpresa com o diálogo estabelecido entre o agente e jovem, que em nada se assemelhava ao de um carcereiro e seu prisioneiro. Era um diálogo horizontal, que fazia jus a uma genuína relação baseada em um tratamento digno. (Diário de campo, 2017)

Apesar de ter utilizado este relato, ele não é o único. Todos os dias eu me deparava com pequenos gestos de bondade, generosidade, preocupação sincera, respeito, da parte dos servidores, dirigidos a algum jovem em particular. Convivi com vários profissionais envolvidos com o bem-estar dos adolescentes em níveis que superavam as exigências laborais. Os próprios

jovens, em situação de entrevista, relataram pessoas que marcaram positivamente as suas passagens pela experiência de privação de liberdade. *A técnica da unidade anterior... quando eu sair eu vou ver ela. Ela se preocupava comigo. Ela brigava comigo, tipo minha mãe...* (Benedito, em situação de entrevista). Os vínculos são uma relação de mão-dupla. Também encontrei na fala dos técnicos de referência diversas expressões que demonstram como eles próprios eram mobilizados afetivamente na relação com os adolescentes: *ele [o jovem] cuidou da minha colega um dia em que ela passou mal durante o atendimento* (relato da psicóloga, 2016). Para que a passagem pela internação seja significativa, é preciso que os adultos envolvidos com o atendimento do adolescente estejam conscientes desse papel e da sua atribuição como socioeducadores, deixando o sistema de responsabilização a cargo dos funcionários do poder judiciário.

Alguns autores culturalistas (Valsiner, 2007; Mattos, 2014) falam da criação de signos como reguladores das relações da pessoa com o ambiente, estabelecendo diferentes níveis de simbolização da experiência. Esta explicação responde ao fato de que a mesma experiência de privação de liberdade seja significada de maneira diferente entre os jovens que compartilham o mesmo contexto. Não é o presente que define o significado da experiência, mas há um movimento dialético entre passado-presente-futuro que possibilita a construção de sentidos como mecanismo de regulação das tensões e ambivalências da experiência imediata.

Como trabalhamos na perspectiva do tempo irreversível, o futuro é fundamental para a compreensão do processo histórico do desenvolvimento biográfico. Ele, o futuro, é orientador das ações do indivíduo no tempo presente através dos processos de antecipação. O futuro nos motiva a agir no presente. Daí também advém a importância da dimensão afetiva e motivacional dos eventos que canalizam modos de interpretar o mundo.

É preciso que o tempo dedicado ao cumprimento da medida privativa de liberdade seja aplicado com vistas a promover condições favoráveis ao pleno desenvolvimento do

adolescente. Significa dizer que a permanência prolongada e sistemática do adolescente no quarto, sem a oferta de atividades profissionalizantes, educacionais, desportivas e/ou culturais deixam de atender aos objetivos do trabalho socioeducativo, passando a servir para cristalizar uma identidade infratora e, portanto, digna de ser punida, em vez de criar as condições necessárias para problematizar com eles, na interação, as significações acerca da conduta infracional.

Os resultados demonstraram uma carência de estratégias institucionais que favoreçam a internalização de regras, que sejam alternativas aos procedimentos disciplinares e de obediência. No caso de Severino, durante o período em que esteve evadido, ele passou a usufruir de atividades voltadas à natureza, na companhia de pessoas que não estavam associadas à criminalidade e, portanto, não o viam desde a ótica da exclusão. É interessante notar que experiências internacionais (Makarenko, 1983; Gillis & Gass, 2010) descrevem projetos com adolescentes em conflito com a lei que usam os esportes de natureza (escalada, trekking e outros) como estratégia de internalização de regras de convivência. As regras desse tipo de esporte envolvem companheirismo, superação de obstáculos, empatia, responsabilidade individual com o coletivo, e permitem colocar em prática valores necessários à cidadania e à participação. A esse processo de internalização de valores que envolve atividades desportivas e de integração socioambiental, Daolio (1995, p.25) chama de processo de in-CORPO-ração, já que, segundo esse autor, “é através do seu corpo (que a pessoa) vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais”. O esporte tanto pode ser utilizado como instituição disciplinadora dos corpos, quando destituído de significado, quanto pode ser utilizado como possibilidade de introduzir movimentos de autonomia como prática libertadora a um corpo enclausurado (Domingos, 2014).

Quando cheguei à unidade em dezembro de 2015, fui informada que a Uniss tinha um convênio com a Vila Olímpica próxima à unidade, mas que não foi renovado o convênio para

o ano seguinte porque não havia interesse dos jovens nas atividades, que eram realizadas no turno noturno. Quando cheguei à unidade, já não havia atividades sendo ofertadas para poder analisa-las, mas pelas experiências mencionadas na literatura, o mais provável é que não havia um projeto político-pedagógico libertador associado à prática de esportes.

A perspectiva adotada deste trabalho foi a de construir entendimento a partir da fala do jovem que completou um ciclo experiencial de atendimento socioeducativo privado de liberdade, em diálogo com as concepções da pesquisadora, que foram sendo construídas a partir da observação das dinâmicas institucionais em um dado momento sociohistórico. Só é possível captar uma transição de desenvolvimento a partir da perspectiva do sujeito, através do seu enunciado. Acontecimentos marcantes que, sob a perspectiva da pessoa alteram radicalmente a sua vida, têm potencial de mobilizar mudança pessoal. Pode ser que os resultados aqui apresentados não coincidam, em certos pontos, com a perspectiva de outros atores do sistema, por tratar-se de uma outra subjetividade constituída sob condições diversas daqueles que, por diferentes razões, foram encontrados com uma conduta que violavam o pacto social.

Os resultados obtidos na presente investigação também nos servem para repensar os objetivos do trabalho socioeducativo: promover o desenvolvimento da subjetividade dos adolescentes, levando-os a se inquietar diante de significações cristalizadas, criando novas zonas de possibilidades para que se transformem e outras emergjam (Rodrigues de Souza, 2017, p.70). Neste sentido, é preciso problematizar as significações acerca da conduta infracional, produzir inquietação frente às significações cristalizadas e ressignificar valores que, por falta de oportunidades de conhecer outras realidades, eram tidos como a regra. Para que essa transformação nas práticas aconteça, é preciso que o sistema de garantia de direitos esteja desvinculado do sistema de responsabilização. Zaqueo começou a identificar novas vias de sentido para a experiência de estar preso, em função de experiências-limite ocorridas na internação. De castigo/impedimento, passou a ver a internação como uma oportunidade.

Mudanças dessa natureza são esperadas que ocorram com o jovem, a fim de romper com a trajetória infracional. Neste sentido, as rupturas produzidas naquelas situações nas quais os modos de ajustamento existentes são interrompidos por eventos paralisantes ou estimulantes, levaram à elaboração de novas condutas e sentidos de si e do mundo (Zittoun, 2009; Ressurreição, 2015).

Por fim, como uma maneira de conduzir o leitor à finalização deste trabalho acadêmico, semelhante ao que aconteceu com os jovens participantes da pesquisa ao término do jogo Trilha da Vida, apresento na Figura 18 uma imagem que é a própria metáfora da experiência nessa zona de fronteira que se constituiu de dentro para fora da medida socioeducativa de internação.

FIGURA 18. METÁFORA DA ZONA DE FRONTEIRA RECLUSÃO/LIBERDADE



Fonte: Pintura surrealista de René Magritte, 1941

Entre os jovens que escolheram esta imagem como representativa do momento em que estavam vivendo, fica claro através dos seus comentários o quanto, mesmo coincidindo entre eles a imagem, os relatos demonstram o quanto particular é a experiência. *(Eu sou) o passarinho aqui fora. Porque eu estou indo para a rua, estou sendo liberado [João]. É um pássaro na gaiola né? Acho que reflete um pouco do que eu tô passando hoje [Cauã]. Uma prisão dentro do homem né? Uma gaiola. Eu acho que é a maior prisão que tem; dentro da mente do cara, da pessoa. . [...] na mente não (me sinto preso). Só no corpo mesmo [Severino].*

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou a produção de subjetividades em meio à experiência de saída da internação, compreendida como uma zona de fronteira entre o dentro e o fora da medida socioeducativa privativa de liberdade, aplicada ao adolescente autor de ato infracional. Os tempos da pesquisa coincidem com a vivência de transições juvenis, que demandam dos jovens a construção de novas significações de si frente às demandas e expectativas sociais em relação à vida adulta. Acreditamos ter contribuído à teorização de rupturas e transições em trajetórias de vida, desde uma perspectiva semiótico-cultural do desenvolvimento humano. Assim, a pesquisa ampliou as possibilidades de compreensão dos processos de subjetivação que se dão em meio a transições juvenis, sob um enfoque semiótico-cultural.

Em termos de contribuição empírica, a pesquisa que se caracteriza como um estudo longitudinal de corte idiográfico, traz como novidade a composição de etnografia com autoetnografia. Com o método etnográfico, valorizamos a dimensão sociocultural dos fenômenos estudados interpretados, tendo como condição a imersão prolongada e aprofundada da investigadora no contexto investigado. Desta forma, foram analisados: (i) as dinâmicas institucionais da Unidade de Internação de Saída Sistemática, para ampliar a compreensão da esfera de experiência que se configura como espaço privilegiado de produção das subjetividades dos participantes da pesquisa, que ofertam a eles modos particulares de ser e de sentir; (ii) os processos de desenvolvimento juvenil de 16 jovens, processos esses que o estudo permitiu identificar que se constituem em uma zona de fronteira entre o dentro e o fora da medida socioeducativa privativa de liberdade e; (iii) os processos de desenvolvimento da pesquisadora frente às características peculiares do universo socioeducativo; compreende-se que tais processos se dão por meio da relação

sistêmica pessoa-outro-cultura no contexto da experiência. A associação das perspectivas etnográfica e autoetnográfica possibilitou um ganho na compreensão dos processos de subjetivação, desde um olhar que valoriza a complexidade e a multilinearidade dos processos que participam do desenvolvimento humano e, também, o encontro das subjetividades dos jovens com a pesquisadora, em um movimento em sentidos aparentemente opostos que acontece dentro da mesma esfera de experiência.

A literatura apresenta compreensões diversas acerca do conceito de subjetividade, mesmo entre autores de uma mesma perspectiva teórica, tal como apontado pelo estudo de revisão sistemática do conceito na psicologia cultural feito por Aita e Facci (2011). Compreendemos subjetividade como a dimensão da vida psíquica de cada indivíduo, cuja constituição se inicia na dimensão interpessoal, na relação da pessoa com os sistemas culturais que a envolvem, para posteriormente tornar-se intrapsicológica. Entretanto, o refinamento do entendimento sobre a relação entre processos de internalização e externalização psicológica é necessário. Uma dimensão desse tema que o estudo empírico permitiu visualizar refere-se ao papel da resistência do sujeito em internalizar padrões da cultura, um aspecto que se torna especialmente importante quando investigamos processos de desenvolvimento posteriores à adolescência.

Assim, a internalização dos fenômenos do mundo social depende da construção de sentidos pessoais, que partem das condições socio-históricas nas quais uma dada subjetividade se constitui, mas esta pode resistir a aspectos da cultura que não se conformam aos seus sistemas de valores e crenças. Daí a relevância de um estudo que volta o seu olhar às tensões inerentes aos processos de subjetivação que se constituem em contextos socioinstitucionais tão particulares, como a socioeducação, sem desconsiderar as demais esferas de experiência que conformam o ambiente cultural no qual o jovem interage durante a saída sistemática.

A saída sistemática é um espaço de confluência entre diferentes esferas. Progressivamente, algumas dessas esferas vão perdendo a sua preponderância, enquanto outras vão emergindo como forças semióticas importantes, uma zona de experiência permeável e dinâmica que designamos zona de fronteira. Conforme enfatizamos, a fronteira não se define como um muro de separação entre o dentro e o fora da medida socioeducativa, ou mesmo, com uma data determinada para o término do seu cumprimento. A zona de fronteira, como a compreendemos, corresponde a uma faixa espaço-temporal na qual diferentes fenômenos psicológicos são produzidos na relação pessoa-ambiente sociocultural. Tanto o contorno quanto o conteúdo da fronteira psicológica é de natureza semiótica. Ao mesmo tempo, o que faz com que uma fronteira tenha um contorno X ou Y será a qualidade das interações desenvolvidas nesses espaços, dando forma a um sistema aberto e revestido de plasticidade.

Uma vez mais, o contexto socioeducativo da internação nos traz insights interessantes. Como falar de fronteiras permeáveis em um contexto totalitário e limitador da potência psicológica, tal como é a privação compulsória de liberdade? Nossa percepção a partir do estudo é que, por mais totalizadora que possa parecer ser tal experiência, estratégias variadas são adotadas pelos jovens para preservar um certo grau de controle sobre suas vidas, resistindo mesmo quando as relações estabelecidas em regimes institucionais totais parecem estar determinadas por processos estritos de regulação social. Exemplos empíricos trazidos pelos jovens apresentados no capítulo de resultados mostram quão porosas são as fronteiras que tanto unem quanto separam interior de exterior, especialmente em momentos de transição de desenvolvimento. Como definido por Marsico (2016), “a fronteira não é apenas um não-lugar, mas um espaço com características próprias que torna a vivência muito específica, regulando a dinâmica com o entorno e até o modo de pensar, agir e sentir”.

A privação de liberdade é vivida como uma espécie de tempo congelado, entre outras razões pela indefinição em relação ao fim da medida. Por essa razão, a oportunidade de transitar da internação estrita para a unidade de saída sistemática possibilita a construção de uma zona de fronteira psicológica porque coloca o jovem frente a reflexões sobre o passado e projeções sobre o futuro, acenando de modo mais concreto com o direito à liberdade. Desse modo, a experiência de saída do sistema socioeducativo se insere no curso de vida dos jovens que cometeram ato infracional na adolescência como uma possibilidade de descontinuidade com ordem anterior.

Entendemos que o desenvolvimento humano ocorre especialmente em momentos nos quais a ordem das coisas e a estabilidade se rompem, abrindo possibilidade à promoção de mudanças. Nessa perspectiva de desenvolvimento, a direção das mudanças não está predefinida por um juízo de valor que vai de pior a melhor, mas que se organiza no próprio processo. Dentro da proposta teórica de fazer da totalidade do processo a unidade de análise do desenvolvimento humano, entendemos a concepção de trajetória. A peculiaridade desse contexto empírico aprofunda uma dimensão dessa teorização no sentido de destacar que, mesmo considerando trajetória a sequência integrada de mudanças que o indivíduo experimenta ao longo da vida, há situações nas quais este se sente psicologicamente congelado. Nesse sentido, tais situações não estariam qualificadas no espectro do desenvolvimento, em uma visão clássica da teoria, devido à falta de movimento ou de mudança.

Os resultados de pesquisa, no entanto, apontaram que a transferência do jovem à saída sistemática sinaliza para a restituição de um direito a olhar para o passado de uma forma reflexiva e para o futuro de uma forma prospectiva. A mudança, nesse caso, se circunscreve a uma autopercepção de desenvolvimento, eu como sujeito em liberdade, como alguém que está recuperando condições de ter trajetória, ao serem criadas condições de viabilidade para

o futuro. Essas novas condições de vida mediadas simbolicamente na fronteira, tornam possível determinados movimentos de subjetividade, inclusive de uma ressignificação muito mais ágil e ativa. Assim, abre-se caminho a uma pensar o tempo da experiência no trânsito entre passado, presente e futuro, mesmo conscientes da irreversibilidade do tempo.

Esta investigação traz ainda contribuições à concepção de futuridade como um resgate da orientação do eu para o futuro. O estudo idiográfico revelou que a porosidade da zona de fronteira abre para o jovem horizontes que lhe permitem sair de uma posição psicológica de apagamento da possibilidade de imaginar, refletir, sonhar, desejar, de ter um sistema de motivação emocional e uma mobilização afetiva para se posicionar como alguém que coloca o futuro como uma possibilidade.

O caráter aberto do futuro implica a transição de um estado precedente, já conhecido, para um estado definido em relação ao conjunto complementar de infinitas possibilidades futuras. A antecipação de futuro, aliada a um sistema de significação compartilhado culturalmente, orienta as ações da pessoa no tempo presente. Nesse sentido, o sistema socioeducativo na modalidade de saídas sistemáticas revelou-se um sistema particular de regulação da subjetividade que se entrelaça com outras esferas de experiência, canalizando possibilidades e limites presentes no campo sociocultural.

O desafio institucional é o de criar estratégias para fazer emergir a voz dos adolescentes e jovens, em uma etapa do curso de vida de peculiar desenvolvimento que coincide com longos períodos de privação de liberdade é proporcionar condições para o exercício de um protagonismo juvenil, proposto pelo ECA e o Sinase. Neste sentido, o presente estudo traz uma importante contribuição metodológica ao trabalho dos técnicos que atuam no atendimento aos adolescentes e jovens. O jogo Trilha da Vida, construído como uma ferramenta para situações de entrevistas, revelou ser um potente mediador que favorece a produção de narrativas reflexivas. A mediação do jogo mostrou seu potencial em superar as

dificuldades comunicativas entre técnicos e adolescentes em cumprimento de medida. Tais dificuldades são impostas tanto pelos contextos históricos que induzem o indivíduo ao silenciamento, quanto pelas relações assimétricas cristalizadas pela cultura e práticas institucionais. Ao convidar o jovem a conduzir o seu próprio processo de entrevista de uma maneira ativa, e não apenas como respondente passivo, ele se envolve corporal e afetivamente com as questões, enquanto percorre a trilha.

O jogo “Trilha da Vida” se revelou uma proposta metodológica alternativa a profissionais que lidam com adolescentes em contexto de pesquisa, mas também de atendimento clínico e assistencial. A flexibilidade proporcionada pela interactabilidade do jogo, como sua usabilidade em diferentes espaços e contextos, são valiosas tanto para fins de pesquisa quanto de intervenção profissional.

O desenho atual do jogo não está limitado unicamente à esfera de experiência da socioeducação, mas também incorpora elementos de outras esferas da vida, como a familiar, comunitária e laboral. Todas elas participam na vida do indivíduo, quer sentida por sua presença, quer pela ausência, e continuam operando mesmo quando o adolescente cumpre medida socioeducativa privativa de liberdade. No entanto, nada impede que o desenho seja adaptado a outro contexto sociocultural particular, resgatando sua idiossincrasia e a singularidade da cultura de cada grupo humano.

Em face do êxito evidenciado pelo manejo do jogo como recurso facilitador de uma produção narrativa, um passo seguinte para a oferta desse instrumento com o fim de apoiar os profissionais que trabalham cotidianamente com adolescentes será a busca de fomento para a produção em escala do jogo, para sua distribuição em escolas e centros de atenção socioeducativa.

Ao longo dos três anos de estudo empírico, o desenho da pesquisa foi sendo reformulado, em parte por dificuldades encontradas no caminho, em parte, pelas oportunidades interpretativas que os próprios resultados nos apresentaram. Era nossa intenção inicial construir uma proposta de acompanhamento ao egresso, que não chegou a consolidar-se. Por outro lado, prévio a um trabalho dessa natureza, fazia-se necessário compreender as condições simbólicas e materiais nas quais se davam a saída, que foi alcançado no presente estudo. Um olhar sobre o egresso requeria desfazer-se dos mitos de que o retorno à comunidade representava um processo de ressocialização – algo que a presente pesquisa revelou ser uma falsa acepção. A saída, ao contrário, é acompanhada por uma redução da rede social do jovem, concomitante a expectativas laborais sobre o jovem das quais ele não tem condições de dar respostas adequadas por faltar a ele ferramentas (habilidades e capacidades específicas) para tal. Nesse sentido, uma proposta de acompanhamento ao egresso que ampliem as possibilidades de sucesso em termos de rompimento com trajetórias infracionais e construção de vias alternativas de desenvolvimento na juventude, deve incluir estratégias de formação e sensibilização que se iniciem ao momento do ingresso do adolescente, quando do cumprimento da medida socioeducativa de internação.

Como sugestão para futuras pesquisas, seria muito elucidativo para uma proposta de acompanhamento ao egresso a realização de um estudo longitudinal nos moldes de uma pesquisa-intervenção, que tenha início com a sentença judicial. Adotar-se-iam estratégias colaborativas entre os diversos atores – os próprios adolescentes, suas famílias, os servidores a cargo do atendimento socioeducativo, a comunidade e a administração pública – para fazer da passagem pela socioeducação uma experiência significativa, com vistas à garantia de direitos.

Por fim, Severino, Cauã, João, Zaqueo, Benedito, Washington, Michael, Martínez e todos os jovens que compartilharam suas histórias vividas de forma única – o que justifica o uso dos recursos de uma pesquisa idiográfica – não deixam de falar também por tantos severinos, cauãs, joãos, zaqueos, beneditos, whashingtons, michael e martínez. Não por acaso se deu as escolhas dos codinomes dos jovens para fins de divulgação na pesquisa. As origens de cada nome remetem às origens socioculturais que compõem a juventude brasileira, muitos deles compartilhando processos de desenvolvimento humano cujos caminhos se encontram em uma unidade de internação na adolescência.

8 REFERÊNCIAS

- Brasil. Lei n;99.710/1990, D. n. (22 de 11 de 1990). Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Diário Oficial da União*. 1990.
- Abad, M. (Marzo de 2002). Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última Década*(16), 117-152.
- Abramo, H. W. (mai/ago de 1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 5, 25-36.
- Adorno de Oliveira, L. (2016). Narrativas de vida em um espaço físico de reclusão: a reconstituição do antes e a possibilidade de um depois. *Estudos Linguísticos*, 45(3), 913-926.
doi:<http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i3.655>
- Aguinsky, B., & Capitão, L. (abril de 2011). Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa. *Katál*, 11(2), 257-264.
- Aita, E. B., & Facci, M. G. D. (jul/dez de 2008). Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47.
- Alves, E. S. (2001). Infância e juventude: um breve olhar sobre as políticas públicas no Brasil. *Revista Linhas*, 2(1).
- Amaya, O. (2 de mayo de 2009). *Cátedra de lingüística*. Fonte: Lenguaje y Conocimiento: http://catedradelinguistica.blogspot.co.il/2009/05/la-formacion-semiotica-de-la-conciencia_02.html
- Andersen, P. B. (1997). *A Theory of Computer Semiotics*. New York: Cambridge University Press.
- Araújo, C. M. (2016). *Desenvolvimento do sistema de self de jovens vocacionados à vida religiosa consagrada*. Brasília: UnB.
- Araújo, C., Lopes de Oliveira, M., & Rossato, M. (2017). Investigação Qualitativa dos Processos de Desenvolvimento Humano: desafios à questão do sujeito e da subjetividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.
- Araújo, C., Lopes de Oliveira, M., & Rossato, M. (2017). O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-7.
doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e33316>
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família (trad. Dora Flaksman) (2ª Ed. ed.)*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família (2ª ed.)*. (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Assis, S. G., & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(1), 81-90.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview (Vol. 44)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Bakhtin, M. (1982). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. (V. Miotello, & C. Faraco, Trans.) São Carlos: Pedro & João Editores.
- Baratta, A. (2002). *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal*. (J. C. Santos, Trad.) Rio de Janeiro: Revan.
- Barreto, I. F. (2018). Tabagismo, cigarros eletrônicos e redução de danos: uma revisão narrativa. *Revista Ciências em Saúde*, 8(1), 18-23.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bauer, M., Gaskell, G., & Allum, N. C. (2002). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. Em *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Benelli, S. J. (2014). *A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des)educativas* (online ed.). São Paulo: UNESP.
- Birman, J. (2009). Juventude e condição adolescente na contemporaneidade: uma leitura da sociedade brasileira de hoje. Em H. Bocayuva, & S. A. Nunes, *Juventudes, subjetivações e violências* (pp. 25-40). Rio de Janeiro: Contra-capas.
- Bocayuva, H., & Nunes, S. A. (2009). *Juventudes, subjetivações e violências*. Rio de Janeiro: Contra-capas.
- Bock, A. M. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 11, 63-76.
- Branco, A. U. (2009). Why dualities better fit the study of complex phenomena than dichotomies. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 43, 350-355.
- Branco, A., & Lopes de Oliveira, M. (2012). *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação.
- Branco, A., & Valsiner, J. (Mar de 1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 35-64.
- Branco, A., & Valsiner, J. (2010). Towards cultural psychology of affective processes: semiotic regulation of dynamic fields. *Estudios de Psicología*, 31(online), 243-251.
- Branco, A., Pinto, R., Palmieri, M., & Parada, P. (2012). Cultural practices and value constructions: the development to competition and individualism within societies. Em A. Branco, & J. Valsiner, *Cultural psychology of human values* (pp. 65-81). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Branco, B. d., & Wagner, A. (2009). Os adolescentes infratores e o empobrecimento da rede social quando do retorno à comunidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 557-566.
- Bruner, J. (1988). Dos modalidades de pensamiento. Em J. Bruner, *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (pp. 23-53). Barcelona, España: Gedisa Editorial.

- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1-21.
doi:<https://doi.org/10.1086/448619>
- Bruner, J. (1997). A narrative model of self-construction. *Annals*. 818, pp. 145-161. New York: The New York Academy of Sciences. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1997.tb48253.x>
- Bruner, J. (1997). *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Caïs, J., Folguera, L., & Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Barcelona: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Canetti, A., & Maheirie, K. (set/dez de 2010). Juventudes e violências: implicações éticas e políticas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(5), 573-590.
- Cano, I. (2009). Vivência subjetiva da violência entre os jovens do Rio de Janeiro. Em H. Bocayuva, & S. A. Nunes, *Juventude, Subjetivações e Violências* (pp. 51-60). Rio de Janeiro: Contra-capas.
- Castoriadis, C. (1991). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Castro-Tejerina, J., & Rosa, A. (2007). Psychology within Time. Theorizing about the Making of Socio-Cultural Psychology. Em J. Valsiner, & A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- CNMP. (2013). *Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes*. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público.
- Coimbra, C., Bocco, F., & Nascimento, M. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 57 n.1.
- Colapietro, V. (2014). *Peirce e a abordagem do self: uma perspectiva semiótica sobre a subjetividade humana*. São Paulo: Intermeios.
- Conselho Nacional de Justiça (CNJ). (2014). Cartilha do adolescente privado de liberdade. 2ª.
- Conselho Nacional de Saúde, M. (12 de dezembro de 2012). Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.
- Conselho Nacional de Saúde, M. (7 de abril de 2016). normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos.
- Costa, D. L. (2015). As adolescentes e a medida socioeducativa de internação: rompendo o silêncio. Brasília: Universidade de Brasília.
- Covarrubias Terán, M., & Cuevas Jiménez, A. (out. de 2008). La perspectiva histórico cultural del desarrollo y la construcción de la esfera afectivo-motivacional. *Psicolatina*(n. 14).
- Cunha, K.R.M.G., & Lopes de Oliveira, M.C.S. (2017). Adolescências e judicialização da conduta juvenil. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n.50, p., jul./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.11143>
- Daolio, J. (Junho de 1995). Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. *Movimento*, 2(2).

- De Luca Picione, R., & Freda, M. (2016). Possible use in psychology of threshold concept in order to study sensemaking processes. *Culture & Psychology, 22*(3), 362-375.
- Debert, G. G. (2004). *A reivindicação da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Fapesp.
- Decreto nº 17.943-A, d. 1. (31 de 12 de 1927). Consolida as leis de assistência e proteção a menores. (Revogado pela Lei nº 6.697, de 1979). CLBR.
- Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. (1990). *Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança*. Brasil.
- Decreto-Lei nº 2.848, d. 7. (7 de 12 de 1940). Código Penal. D.O.U. de 31.12.1940.
- Del Priore, M. (. (1991). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Delbon, F., Da Ros, V., & Ferreira, E. A. (2006). Avaliação da disponibilização de kits de redução de danos. *Saúde e Sociedade*(15(1)), 37-48. doi:<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902006000100005>
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act* (3ª ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). SAGE.
- Domingos, R. d. (2014). Pensando e praticando o esporte na medida socioeducativa: orientações para profissionais de Educação Física . (*dissertação de mestrado*). São Paulo: UNIAN - Universidade Anhanguera de São Paulo.
- Ellis, C., Tony, E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Social Research, 12*(1 Art. 10). Fonte: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- Falcão, D., & Bucher-Maluschke, J. (2009). O impacto da doença de Alzheimer nas relações intergeracionais. *Psicologia Clínica, 21*(1), 137-152.
- Fávero, M. H. (Jan-Abr de 2005). Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21*(1), 017-025.
- Fernyhough, C. (1996). The dialogic mind: a dialogic approach to the higher mental functions. *New Ideas in Psychology, 14*(1), 47-62.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S., & Wong, L. (2006). Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. Em N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & colaboradores, *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (S. Netz, Trad., pp. 115-140). Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (J. E. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (41 ed.). (R. Ramallete, Trad.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Galland, O. (2001). Adolescence, post-adolescence, jeunesse : retour sur quelques interprétations. *Revue Française de Sociologie, 42*(4), 611-640.

- Garcia, D. M. (2011). Desenvolvimento histórico da responsabilização criminal do menor infrator. *Âmbito Jurídico*, XIV(94). Acesso em 2016
- Garland, D., & Sparks, R. (. (2000). *Criminology and social theory*. Oxford: Oxford UK.
- Gillespie, A., & Zittoun, T. (2010). Using resources: conceptualizing the mediation and use of tools and signs. *Culture & Psychology*, 15(4), 1-26.
- Gillis, H., & Gass, M. (2010). GassTreating juveniles in a sex offender program using adventure-based programming: a matched group design. *Journal of Child Sexual Abuse*(19), pp. 20-34.
- Gois, V.P.C. de (mai de 2005). O Estatuto da Criança e do Adolescente, as medidas sócio- educativas e a internação . In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, VIII, n. 21.
- González, F., & Rosa, A. (17 de março de 2011). "Cultural-mente": claves para pensar el fenómeno humano desde la psicología cultural. (J. Castro, Entrevistador) Radio 3. A la carta - televisión y radio. Fonte: <http://www.rtve.es/alicarta/audios/uned/uned-cultural-mente-claves-para-pensar-fenomeno-humano-desde-psicologia-cultural-17-03-11/1048576/>
- González-Rey, F. (Nov de 2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Liminales*, I(4), 13-38.
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, Prisões e Conventos* (7ª ed.). (D. M. Leite, Trad.) São Paulo: Perspectiva.
- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509.
- Guimarães, M. S., & Novaes, S. C. (1999). Autonomia reduzida e vulnerabilidade: liberdade de decisão, diferença e desigualdade. *Revista Bioética*, 7(1), 21-24.
- Gumbrecht , H. U. (2010). *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir*. (A. Soares, Trad.) Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio.
- Günther, H. (Mai/Ago de 2006). Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210.
- Hadler, O. H. (2010). Nas trilhas de João e Maria: a produção do sujeito jovem. Pelotas: Textos.
- Heilborn, M., & Cabral, C. (2006). Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta. Em A. A. Camarano, *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* (pp. 225-256). Rio de Janeiro: IPEA.
- Heine, S. J. (2008). *Cultural psychology* (1ª Ed. ed.). New York: Norton.
- Herbst, D. P. (1976). *Alternatives to hierarchies*. Leiden, The Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Hernández, G. W., & Olvera, M. A. (Mayo de 2015). El enfoque narrativo dentro de la psicología sociocultural y sus implicaciones en los estudios de género. *Alternativas en Psicología*(Número especial), 62-73.
- Hewlett, B. S. (1992). The parent-infant relationship and social-emotional development among Aka Pygmies. Em J. Roopnarine, & D. Carter, *Parent-child socialization in diverse cultures* (pp. 223-244). Norwood, NJ: Ablex.

- Holland, J., Thomson, R., & Henderson, S. (2006). Qualitative Longitudinal Research: A Discussion Paper. *Families & Social Capital ESRC Research Group, Paper nº 21*.
- Ilyenkov, E. (2007). Knowledge and Thinking. *Journal of Russian & East European Psychology, 45*(4), 75-80.
- Innis, R. (2016). Between philosophy and cultural Psychology: Pragmatist and semiotic reflections on the thresholds of time. *Culture & Psychology, 22*(3), 331-361.
- Jackson, S. B. (14 de 11 de 2011). *Are the Twos Terrible Everywhere?* Fonte: Psychology Today: <https://www.psychologytoday.com/blog/culture-conscious/201111/are-the-twos-terrible-everywhere>
- Jahoda, G. (11 de 09 de 2012). Critical reflections on some recent definitions of "culture". *Culture & Psychology, 18*(3), pp. 289-303.
- Jara, A. G. (1963). La teoría de la ciencia y las ideas de Wilhelm Windelband sobre la Historia.
- Josephs, I., & Valsiner, J. (1998). How does autodiologue work? Miracles of meaning maintenance and circumvention strategies. *Social Psychology Quarterly, 61*(1), 68-83.
- Lei Federal nº 8.069, d. 1. (1990). Estatuto da criança e do adolescente. *Publicado no DOU em 16.7.1990*.
- Lei nº 12.594, d. 1. (2012). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, entre outras. DOU 19.01.2012.
- Lei nº 12.852, d. 0. (2013). Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Publicado no DOU em 6.8.2013.
- Lei nº 8.242, d. 1. (1991). Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. DOU, 16.10.1991.
- Lima, L. G., Ramos, C., Paparelli, R., Kalmus, J., & Patto, M. S. (2003). *Levantamento bibliográfico: História da infância no Brasil*. São Paulo: GEHPAI/IP-USP.
- Lopes de Oliveira, M. C. (2015). Psicologia no curso de vida: Adolescência.
- Lopes de Oliveira, M. S. (2018). Imagination as a method: intuition, empathy and innovation within qualitative research practices. Em L. T. Brown, *The method of imagination*. Routledge.
- Lopes de Oliveira, M. S., & Vieira, A. M. (Jan/Apr de 2006). Narrativas sobre privação de liberdade e o desenvolvimento do self adolescente. *Educação e Pesquisa, 32*(1), 67-83. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100005>
- Lopes de Oliveira, M. S., & Yokoy de Souza, T. (2012). Education, Peace or Jail Culture? What is promoted by institutions in charge of adolescents involved with criminal activities. Em A. U. Branco, & J. Valsiner, *Cultural Psychology of Human Values* (1ª ed., Vol. 9, pp. 239-264). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- López, D. G. (2009). Michel Foucault & René Magritte: algunas afinidades electivas. *Segunda Época*(30), 89-98.

- Lorenzi, G. W. (2008). Uma breve história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Promenino Fundação Telefônica.
- Lotman, Y. M. (1990). *Universe of the mind. A semiótic theory of culture*. (A. Shukman, Trad.) Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Lubenow, J. A. (Junho de 2010). Esfera pública e democracia deliberativa em Habermas. Modelo teórico e discursos críticos. *Kriterion: Revista de Filosofia*, 51(121), 227-258. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2010000100012>
- Machado Neto, A. L. (1987). *Sociologia jurídica* (6ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Machado, I. L., & Melo, M. S. (2016). *Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- Maillard, J. L., & Pámanes, G. S. (2008). Menos Lombroso y más Baratta: apuntes para la actualización de la enseñanza de la Criminología en México. *Revista Criminología y Sociedad*.
- Makarenko, A. (1983). *Poema pedagógico*. Omegalfa. Biblioteca Libre.
- Malfitano, A. (2011). Juventudes e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. *Etnográfica*, 15(3), 523-542. doi:10.4000/etnografica.1060
- Marková, I. (2005). *Dialogicality and Social Representations: the Dynamics of Mind*. Cambridge University Press.
- Marsico, G., & Valsiner, J. (2013). Mind the border! Experiencing the present and reconstructing the past through the boundaries. Em R. Saljo, P. Linell, & A. Makitalo, *Memory practices and learning: Experiential institutional, and sociocultural perspectives*. Aalborg: K-Seminar.
- Marsico, G., Cabell, K. R., Valsiner, J., & Kharlamov, N. (2013). Interobjectivity as a border: The fluid dynamics of "betweenness". Em G. Sammut, P. Dannen, & F. Moghaddam (Eds.), *Understanding the self and others: Explorations in intersubjectivity and interobjectivity*. (pp. 51-65). London, UK: Routledge.
- Marsico, G. (2016). The borderland. *Culture & Psychology*. Sage Journals. DOI.: <https://doi.org/10.1177/1354067X15601199>
- Marulanda, F. T., García, N. G., & Villegas, J. R. (2012). La lúdica como método psicopedagógico: una experiencia para prevenir la farmacodependencia en jóvenes. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30 (1), pp. 81-92.
- Martins, A. M. (março de 2002). Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*(115), 207-232.
- Martins, G., & Vieira, M. (2010). Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. *Estudos de Psicologia*, 15(1), 63-70.
- Mattos, E. (2013). Desenvolvimento do self na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos. *(Tese de doutorado)*. Salvador: UFBA.
- McLeod, J., & Yates, L. (2006). *Making modern lives: subjectivity, schooling and social change*. Albany, NY: State University of New York Press. Fonte: <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30000433>

- Mead, G. (1972). *Espírito, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Menezes, C. A. (2005). Os limites da idade penal. *Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente*. São Paulo.
- Mishler, E. G. (2002). Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. Em L. P. Lopes, & L. C. Bastos (Eds.), *Identidades: recortes multi e interdisciplinares* (pp. 97-119). Campinas: Mercado das Letras.
- Montes, M. (jan./abr. de 2016). De la semiótica de las pasiones a las emociones como efecto: la dimensión afectiva vista desde una mirada pragmatista. *Linguagem em (Dis)curso*, 16(1), pp. 181-201. doi:http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160110-4115
- Molenaar, P. C. (2004). A manifesto on Psychology as Idiographic Science: bringing the person back into scientific psychology, this time forever. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 2(4), pp. 201-218. doi:http://dx.doi.org/10.1207/s15366359mea0204_1
- Moreira de Souza, N. R. (2003). *A inserção dos jovens no mercado de trabalho*. Belo Horizonte: FJP.
- Moreno, M. R., & Branco, A. (2014). Desenvolvimento de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 19(4), pp. 599-610. doi:http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722189303
- Nicolau, M., Abath, D., Laranjeira, P., Moscoso, T., Marinho, T., & Nicolau, V. (Agosto de 2010). Comunicação e Semiótica: visão geral e introdutória à Semiótica de Peirce. *Revista Eletrônica Temática*, VI(8).
- OEA. (22 de 11 de 1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos.
- Orlandi, E. P. (2009). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (8ª ed.). Campinas: Pontes.
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, XXV(105-106), pp. 139-165.
- Pais, J. M., Cabral, M. V., Ferreira, P. M., Ferreira, V. S., & Gomes, R. T. (2003). *Condutas de risco, práticas culturais e atitudes perante o corpo - resultados de um inquérito aos jovens portugueses*. Oeiras: Celta.
- Palmieri, M. W., & Branco, A. U. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 189-198.
- Pappámikail, L. (2009). Juventude, família e autonomia. (Tese de doutorado). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa.
- Pappámikail, L. (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX., 395-410.
- Poletto, L. B. (2012). A (des)qualificação da infância: a história do Brasil na assistência dos jovens. *IX ANPED Sul*. Caxias do Sul.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Raggatt, P. T. (2010). The dialogical self and thirdness: a semiotic approach to positioning using. *Theory & Psychology*, 20(3), 400-419. doi:10.1177/0959354310364878

- Rengifo Herrera, F. J. (2014). Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótica-cultural: um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência. (*Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde*). Brasília: Universidade de Brasília.
- Rengifo Herrera, F. J. (2014). Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótico-cultural: um estudo semiótico-cultural com meninos colombianos e brasileiros em contexto lúdico sugestivo de violência. Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.
- Rodrigues, D. S. (março de 2017). Grupo como dispositivo socioeducativo-dialógico: reflexões sobre uma interação com adolescentes em meio aberto. *Tese de Doutorado*. Brasília, DF, Brasil: Universidade de Brasília (UnB).
- Resolução CONANDA nº 113, d. 1. (2006). Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.
- Resolução CONANDA nº 119, d. 1. (2006). Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.
- Resolução Normativa nº 72, d. 1. (2014). Dispõe sobre as deliberações do CDCA/DF quanto ao reordenamento do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Sistema Integrado de Normas Jurídicas do Distrito Federal - SINJ-DF.
- Ressurreição, S. B. (2015). *Jovens indígenas universitários: experiências de transições e etnogênese acadêmica*. Salvador: UFBA.
- Ressurreição, S. B. (2015). *Jovens indígenas universitários: experiências de transições e etnogênese acadêmica*. Salvador: UFBA.
- Ribeiro, D. D. (2010). O sentido da medida de internação na trajetória de vida de jovens egressos do sistema socioeducativo. UCB.
- Rizzini, I. (1997). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária.
- Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Rizzini, I., Neumann, M. M., & Cisneiros, A. (2009). Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos: Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. *O social em questão*, 21, 60-73.
- Rocha, M. L., & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, 23(4), 64-73.
- Rodrigues, D. S. (2017). Grupo como dispositivo socioeducativo-dialógico: reflexões sobre uma internação com adolescentes em meio aberto. Brasília: UnB.
- Rossetti-Ferreira, M., Amorim, K., & Silva, A. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. Ribeirão Preto: USP.
- Rossetti-Ferreira, M., Amorim, K., & Silva, A. (2000). *Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação*. Ribeirão Preto: USP.

- Saldaña, J. (2003). *Longitudinal Qualitative Research: Analyzing Change through Time*. Oxford: AltaMira Press.
- Salles, L. M. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*(22(1)), 33-41.
- Salvatore, S., & Valsiner, J. (2008). Idiographic science on its way: towards making sense of psychology. Em *Yearbook of Idiographic Science* (Vol. 1, pp. 9-22). Roma: Firera Publishing.
- Salvatore, S., Valsiner, J., Gennaro, A., & Travers Simon, J. (2010). *Yearbook of Idiographic Science* (Vol. 3). Rome: Firera & Liuzzo Publishing.
- Salvatore, S. (2014). The mountain of cultural psychology and the mouse of empirical studies. Methodological considerations for birth control. *Culture & Psychology*, 20(4), 477-500. doi:10.1177/1354067X14551299
- Santos, E. P. (2011). Desconstruindo a menoridade: a Psicologia e a produção da categoria menor. Em Gonçalves, & Brandão, *Psicologia Jurídica no Brasil* (3ª ed.). Rio de Janeiro.
- Santos, E. P. (2011). Desconstruindo a menoridade: A psicologia e a produção da categoria menor. Em H. S. Gonçalves, & E. P. Brandão, *Psicologia jurídica no Brasil* (3ª ed.). Rio de Janeiro: NAU.
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescência* (14ª Ed. ed.). Porto Alegre: McGraw-Hill.
- Scieslesky, A., Reis, C., Hadler, O., Weigert, M., & Guareschi, N. (2012). Juventude e pobreza: a construção de sujeitos potencialmente perigosos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(3), 19-34.
- SDH/MJ, Secretaria Especial de Direitos Humanos. (2016). Programa Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. Acesso em 2016, disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/fortalecimento-de-conselhos/garantia-de-direitos-da-crianca-e-do-adolescente>
- Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. (2016). *1º Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal - PDASE*. Brasília.
- SECRIANÇA, Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude. (2016). I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal - PDASE/DF. Brasília.
- Segre, M., Leopoldo e Silva, F., & Schramm, F. (2001). O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio de autonomia. *Revista Bioética*, 6(1).
- Senna, S., & Branco, A. (out-dez de 2008). Cultura, Self e Autonomia: bases para o protagonismo infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 415-421.
- Shaffer, D. R., & Kipp, Katherine. (2012). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência*. Biblioteca Digital Cengage Learning.
- Sifuentes, T., Dessen, M., & Oliveira, M. L. (2007). Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 379-385.
- Silva, A. H. (2015). O benefício de saídas sistemáticas no cumprimento da medida socioeducativa de internação. Brasília: UDF.

- Silva, J., Barrientos, J., & Espinoza-Tapia, R. E. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: Los mapas Corporales. *Alpha N.* 37, 163-182. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200012>
- Silva, M. (2014). Analisando o "aqui e agora" do processo de mudança: o presente como possibilidade de reorganização do passado e de orientações para o futuro. Em M. C. Lyra, Garvey, Andrea P., M. Silva, & E. Chaves, *Microgênese: Estudos do processo de mudança* (pp. 355-379). Recife: Universitária da UFPE.
- Singly, F. (2005). Las formas de terminar y de no terminar la juventud. Em S. Gaviria, *Autonomía de la juventud en Europa* (pp. 111-121). Madrid: INJUVE.
- Souza, T. Y., Branco, A., & Lopes de Oliveira, M. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal, Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922008000200004>
- Souza, T. Y., Lopes de Oliveira, M. S., & Rodrigues, D. S. (2014). Eixo IV, Módulo 1: Adolescência como fenômeno social. Em C. Oliveira, & P. Moreira, *Docência na socioeducação*. Brasília: FUP/UNB, SECADI/MEC.
- Sposito, M. P. (1998). A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisa e Educação*(104).
- Sposito, M. P. (2000). Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. Em M. P. Sposito, *Estado do conhecimento: juventude e escolarização*. (pp. 6-40). São Paulo: ANPEd.
- Sposito, M. P. (Jan/Jun de 2005). Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil: institucionalização tradicional e novos significados. *Estudios sobre Juventud*, 9(22), 201-227.
- Tateo, L. (2016). Toward a cogenetic cultural psychology. *Culture & Psychology*, 22(3), 433-447.
- Tateo, L., Español, A., Kullasepp, K., Marsico, G., & Palang, H. (2018). Five Gazes on the Border: a collective auto-ethnographic writing. *Human Arena*, 1(2), pp. 113-133. doi:<https://doi.org/10.1007/s42087-018-0010-1>
- Thomson, R. (2007). The qualitative longitudinal case history: practical, methodological and ethical reflections. *Social Policy and Society*, 6(4), 571-582.
- UNICEF. (20 de 11 de 1959). Declaração Universal dos Direitos da Criança.
- United Nations. (1981). Secretary-General's Report to the General Assembly (A/36/215). New York: Author.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2009). World Population Prospects: The 2008 revision. New York.
- Valles, M. S., & Baer, A. (2005). Investigación social cualitativa en España: presente, pasado y futuro. Un retrato. *Forum Qualitative Social Research*, 6(3).
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations in cultural psychology*. London: Sage.
- Valsiner, J. (2011). Constructing the vanishing presente between the future and the past. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 141-180.

- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de uma psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. (A. C. Bastos, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2012). *Oxford Handbook of Culture and Psychology*. NY: Oxford University Press.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. London, UK: Sage.
- Valsiner, J. (s.d.). Fabricando oposições: self dialógico e dualidades na construção de significados.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *Handbook of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Valsiner, J., & Salvatore, S. (2012). How idiographic science could create its own terminology. Em S. Salvatore, A. Gennaro, & J. Valsiner, *Making sense of infinite uniqueness. The emerging system of idiographic science*. Charlotte, NC: IAP.
- Valsiner, J., Molenaar, P., Lyra, M. C., & Chaudhary, N. (2009). *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. Springer. doi:10.1007/978-0-387-95922-1_1
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas: Vol. 2. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid, España: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. (J. C. al., Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Teoria e método em psicologia* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman.
- Yokoy de Souza, T. (2007). Um estudo dialógico sobre institucionalização e subjetivação de adolescentes em uma casa de semiliberdade. Brasília: Universidade de Brasília.
- Yokoy de Souza, T. (2012). *Processos de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Zanella, A. V., Groff, A. R., Silva, D. O., Mattos, L. K., Furtado, J. R., & Assis, N. (abril-junho de 2013). Jovens, juventude e políticas públicas: Produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). *Estudos de Psicologia*, 18 (2), 327-333.
- Zeneratti, G., & Guedes, O. d. (2017). Dilemas éticos e a elaboração de relatórios sociais. *Katálisis*, 20(3), 363-372.
- Zittoun, T. (2007). Dynamics of interiority: Ruptures and transitions in the self development. Em L. Simão, & J. Valsiner, *Otherness in Question: Labyrinths of the Self* (pp. 187-214). Greenwich (CT): Information Age Publishing, Inc.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology and Education*, 23(2), 165-181.

- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. Em J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, & N. Chaudhary, *Dynamic process methodology and the social and developmental sciences* (pp. 405-429). New York: Springer.
- Zittoun, T. (2012). Life-course: a socio-cultural perspective. Em J. Valsiner, *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 513-535). Oxford University Press.
doi:10.1093/oxfordhb/9780195396430.013.0024
- Zittoun, T. (2013). Religious traditions as means of innovation: the use of symbolic resources in the life course. Em M. Marjo Buitelaar, & H. (. Zock, *Religious Voices in Self-Narratives: Making Sense of Life in Times of Transition* (pp. 129-149). Berlin: Walter de Gruyter.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European journal of psychology of education*, XXIV(3), 287-403.
- Zittoun, T., Mirza, N., & Perret-Clermont, A. (2007). Quando a cultura é considerada em psicologia do desenvolvimento. *Educar*, 30, 65-76.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Dankert, V., Gonçalves, M., & Ferring, D. (2013). *Human Development in the Life-Course: Melodies of Living*. Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139019804
- Zucchetti, D. T., & Bergamaschi, M. (2007). Construção social da infância e da juventude. *Cadernos de Educação*, 213-234.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Dankert, V., Gonçalves, M., & Ferring, D. (2013). *Human Development in the Life-Course: Melodies of Living*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO978113901980.

9 ANEXOS

Anexo I. Autorização judicial para a realização da pesquisa em Unidade de Internação.



TJDFT

Poder Judiciário da União
TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS

DEMSE
Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Distrito Federal

SGAN 909, Módulos D/E | CEP 70790-090 – Brasília-DF
(61) 3103 3364 | 3103 0307 | vemse@tjdft.jus.br

AUTORIZAÇÃO

Autorizo **KELITA REJANNE MACHADO GONÇALVES CUNHA**, aluna do programa de doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), a visitar e realizar pesquisa na Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS), a fim de subsidiar a construção da metodologia de pesquisa a ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa para a realização de tese de doutorado.

A pesquisa ocorrerá entre os meses de dezembro de 2015 a março de 2016 e consistirá na coleta de dados e entrevistas, com registro escrito e por áudio, eventualmente. O tema a ser desenvolvido, *As Transições de Desenvolvimento Juvenil a Partir de Rupturas Significativas Enunciadas pelo Egresso sobre sua Experiência na Socioeducação*, e justifica-se pela necessidade de uma discussão mais elaborada sobre o trabalho com egressos do Sistema Socioeducativo, refletindo sobre as possibilidades de intervenção.

As datas e os horários das visitas deverão ser agendados previamente com a direção da Unidade e a pesquisadora se compromete a respeitar as orientações elaboradas pela Seção de Comunicação Institucional da Vara da Infância e da Juventude, anexas, e a utilizar os dados obtidos exclusivamente para subsidiar sua pesquisa, sem divulgação sob outra forma.

Ressalvo, ainda, que deverão sempre ser respeitados a voluntariedade dos internos em participar da pesquisa, bem como o disposto no art. 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais de crianças e adolescentes, e no art. 143, *caput* e parágrafo único, do já citado diploma legal, que veda a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

Brasília-DF, 3 de dezembro de 2015.


LAVÍNIA TUPY VIEIRA FONSECA
Juíza de Direito

Anexo II. Aceite institucional para a realização da pesquisa.

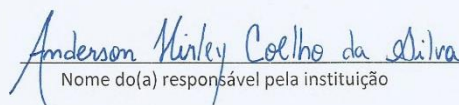
ACEITE INSTITUCIONAL

O(A) Sr. Anderson Hirley Coelho da Silva, vice-diretor da UNISS – Unidade de Integração de Saúde Sistemática, no Recanto as Emas, está de acordo com a realização da pesquisa “*transições de Desenvolvimento na Juventude e Rupturas Enunciadas pelo Egresso sobre sua Experiência na Socioeducação*”, da responsabilidade da pesquisadora Kélio Rejane Mochão Gonçalves Cunha (nome(a) de *doatunada*) no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da prof.a Dr.a Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/CH.

O estudo envolve a realização de *observação participante da pesquisadora na instituição* e entrevistas com os profissionais que atuam como socioeducadores e os jovens internos que estão em processo de saúde sistemática e desligamento do sistema socioeducativo. A pesquisa terá a duração de um ano, com previsão de início em setembro/2016 e término em agosto/2017.

Eu, Anderson Hirley Coelho da Silva, vice-diretor da UNISS – Unidade de Integração de Saúde Sistemática, no Recanto as Emas, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 11 de junho de 2016.


Nome do(a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição


Anderson Hirley C. Silva
Secretaria da Criança / SUBSIS
Unidade de Integração de Saúde Sistemática
Vice-Diretor - Mat. 172.812-0

boa_0b_modelo_03una_de_gestao_institucional

Anexo III. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *“Transições de Desenvolvimento na Juventude e Rupturas Enunciadas pelo Egresso sobre sua Experiência na Socioeducação”*, de responsabilidade de *Kélita Rejanne Machado Gonçalves Cunha*, aluno(a) de doutorado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *analisar trajetórias de desenvolvimento de jovens que cumpriram medida socioeducativa em privação de liberdade na transição entre a condição de tutela do estado e a de egresso*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *contribuir para uma melhor inserção desses jovens no mercado de trabalho, no rearranjo familiar, na continuidade da escolarização e na construção de novos laços que oportunizem trajetórias não-infracionais*.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *61 99812-9494* ou pelo e-mail *kelita@unb.br*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *entrevista devolutiva*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH *cep_ih@unb.br*.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo IV. Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa.

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____ *[nome do participante da pesquisa]* autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado no projeto de pesquisa intitulado *“JOVENS EM PROCESSO DE DESLIGAMENTO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: TRAJETÓRIAS DE VIDA E CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA”*, sob responsabilidade de *Kelita Rejanne Machado Gonçalves Cunha* vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, podendo a transcrição do áudio ser utilizada em apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, sem a identificação do participante.*

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo V. Radar de Relações Interpessoais.

