



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento no Contexto Sociocultural

**UM ESTUDO DIALÓGICO SOBRE INSTITUCIONALIZAÇÃO E
SUBJETIVAÇÃO DE ADOLESCENTES EM UMA CASA DE SEMILIBERDADE**

Tatiana Yokoy de Souza

Brasília, abril de 2007



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia do Desenvolvimento no Contexto Sociocultural

**UM ESTUDO DIALÓGICO SOBRE INSTITUCIONALIZAÇÃO E
SUBJETIVAÇÃO DE ADOLESCENTES EM UMA CASA DE SEMILIBERDADE**

Tatiana Yokoy de Souza

**Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de Brasília, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Psicologia do Desenvolvimento no Contexto
Sociocultural**

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira

Brasília, abril de 2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Dissertação de Mestrado aprovada pela seguinte banca examinadora

Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira - Presidente

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva - Membro

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Profa. Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição - Membro

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato - Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, abril de 2007

Agradecimentos

Muitas pessoas, integrantes de grupos fraternos e profissionais, me apoiaram ao longo do processo de tornar concreto o projeto dessa dissertação neste produto final. Em primeiro lugar, agradeço aos adolescentes da casa de semiliberdade o respeito, o bom humor e os diálogos estabelecidos ao longo de momentos formais e informais de pesquisa. Agradeço a colaboração de vocês em construirmos a confiança no outro nas nossas interações e a abertura ofertada para se deixar conhecer.

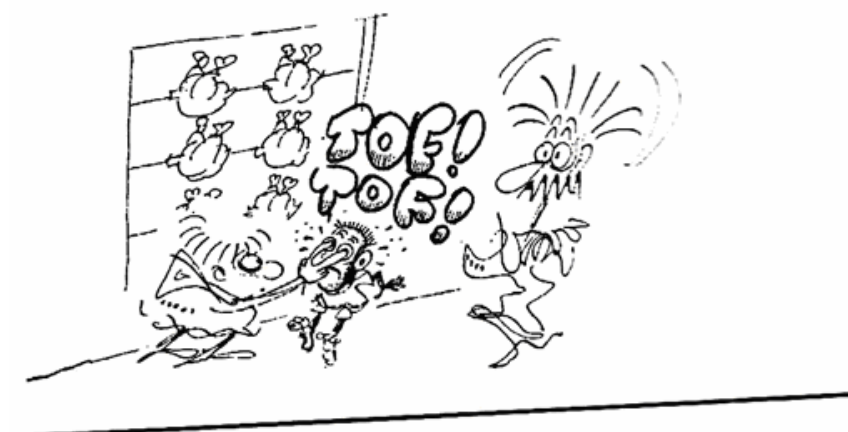
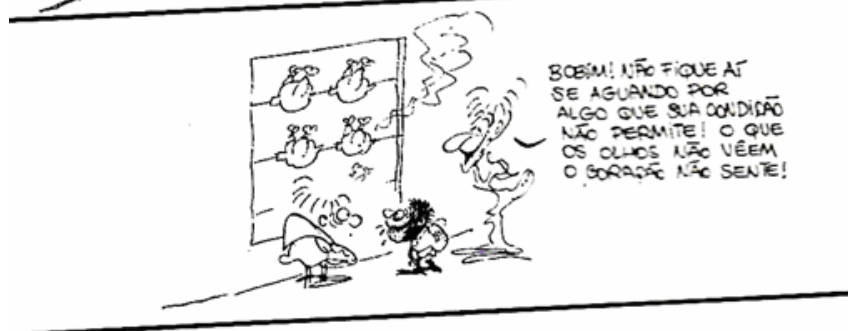
Gostaria de agradecer a toda a equipe da casa de semiliberdade, especialmente aos educadores com os quais interagi ao longo dos meses da pesquisa. Agradeço a preocupação em me acolher como pesquisadora e a confiança em compartilhar relatos de vida e dificuldades enfrentadas. As críticas aqui apresentadas à instituição objetivam aprimorar o atendimento aos adolescentes, sem desqualificar o trabalho da equipe. Reconheço os esforços e a dedicação em melhorar o trabalho e enfrentar o sofrimento envolvido na profissão de educador de adolescentes infratores institucionalizados. Agradeço, especialmente, à psicóloga da casa de semiliberdade, a quem devo a mediação da minha entrada e o apoio ao longo da minha permanência na instituição. Sou muito grata por poder receber suas sugestões e seu estímulo, bem como compartilhar idéias sobre a atualidade das instituições socioeducativas.

Também as equipes institucionais do Setor de Medidas Socioeducativas (SEMSE/VIJ/ TJDF) e do Centro de Referência Socioeducativa Granja das Oliveiras (CRESE) merecem minha gratidão. Essas equipes participaram em etapas anteriores à entrada em campo na casa de semiliberdade, forneceram sugestões e materiais de estudo, bem como demonstraram incentivo e receptividade à pesquisa.

Quero agradecer à minha orientadora, Maria Cláudia, a parceria nesses anos de pesquisa e atuação com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, combinando engajamento político, labor acadêmico e aprendizagem da prática nas instituições. À Aline Rose, a interessante contribuição à análise dos indicadores empíricos, a seriedade e o comprometimento como auxiliar de pesquisa. À professora Inês Gandolfo, a disponibilidade e o entusiasmo para dar continuidade à pesquisa, frente a adversidades surgidas. À professora Ana Paula Soares da Silva, por desenvolver um trabalho tão inspirador sobre a complexidade associada ao envolvimento com o crime e as possibilidades de descontinuidades dessas trajetórias de desenvolvimento.

Agradeço aos familiares que apoiaram a minha decisão de cursar o mestrado e aos amigos e colegas a força e o incentivo. Muitos de vocês me ampararam ao longo do caminho que culmina nessa dissertação, destacando-se: Adriana Camilo; André Maciel; Basti Bergdahl; Carlos Frederico; Carlos Yokoy; Carol Schmidt; Cris Drummond; Daniella Yokoy; Davi Rosa; Demetrius França; Duck; Eduardo Mitsuo; Eliane Seidl; Fábio Tomasello; Flávia Pires; Giuliana Córes; Gláucio Faria; Hélio Monteiro; Jacqueline Marangoni; Joyce Guimarães; Leonardo Braga; Lício Andrade; Lucas Baeta; Lucas Ramalho; Luciana Campolina; Luis Alberto-Juninho; Luis Ladeira; Marcela Favarini; Marcos Baeta; Maria del Carmem; Marina Kohlsdorf; Miguel Vargas; Pablo Braz; Raphael Baba; Raquel Gomes; Regina Pedroza; Ricardo Pereira; Ricardo Reis; Roberto Lacombe; Thaís Maranhão; Talita Yokoy; e Thirza Reis. Agradeço, sobretudo, ao Thiago, o carinho, amor, paciência, espaço e tempo, ao longo do mestrado e desses anos em que dividimos nossas vidas tão prazerosamente e tão apaixonadamente.

Por fim, agradeço o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq para a realização deste estudo, garantindo recursos para o bom andamento do projeto por meio da bolsa a mim concedida.



Handwritten signature

Resumo

Esta dissertação investiga o processo de subjetivação e institucionalização de adolescentes no contexto cultural de uma casa de semiliberdade do Distrito Federal. O arcabouço teórico do trabalho articula as seguintes abordagens: a Psicologia Histórico-Cultural; o Construcionismo Social; a perspectiva do *self* dialógico; a análise institucional pós-estruturalista; e a epistemologia qualitativa. A adolescência é abordada considerando sua inserção como parte do mundo contemporâneo e caracterizada a partir dos pressupostos do Estatuto da Criança e do Adolescente. A produção social da delinquência, o papel da intencionalidade individual e a cultura da cadeia como circunscritores simbólicos que orientam o desenvolvimento adolescente são objetos de discussão. Os objetivos que norteiam o trabalho são: interpretar as trajetórias de desenvolvimento e os contextos de subjetivação de adolescentes atendidos no sistema de medidas socioeducativas; compreender o processo de institucionalização de adolescentes de uma casa de semiliberdade, a partir da análise da cultura institucional; e identificar os modos como adolescentes com histórico infracional constroem, por meio da narrativa de pequenas histórias, significações acerca de si mesmo, da alteridade e do mundo.

Foram realizadas observações etnográficas e entrevistas narrativas autobiográficas com adolescentes vivendo em uma casa de semiliberdade. A análise dos indicadores empíricos deu-se em três níveis. O primeiro envolve a análise cultural da instituição, tendo em conta os rituais de revitalização e resistência ali praticados. O segundo nível analisa os posicionamentos dialógicos do *selves* dos participantes, assim como são narrativamente apresentados nas entrevistas. Dois conjuntos de posicionamentos identitários foram identificados, estruturados em torno de dois personagens centrais: o “macho Lampião” e o “cara de boa”. Por fim, o terceiro nível inclui a análise microgenética de três pequenas histórias contadas pelos adolescentes nas entrevistas. Esta análise comporta três eixos: os posicionamentos do sujeito; posicionamentos dos participantes na interação narrativa; e as macronarrativas envolvidas nos processos de subjetivação em curso.

Assim, a análise microgenética das narrativas dos adolescentes foi integrada à análise da cultura e das práticas institucionais, de modo a evidenciar como os valores engendrados na casa de semiliberdade são internalizados e convertidos em posicionamentos identitários. As reflexões e recomendações apresentadas ao final, assim como as estratégias preventivas e reabilitativas formuladas, visam trazer nova luz ao atendimento de adolescentes envolvidos em atividades infracionais. Esperamos haver contribuído para a consolidação de uma rede de saberes consistentes que leve à efetiva proteção, o que todos reconhecemos ser um direito desses adolescentes.

Palavras-chave: adolescência, medidas socioeducativas; epistemologia qualitativa; análise institucional; *self* dialógico.

Abstract

This dissertation aims at investigating the process of subjectivation and institutionalization of adolescents at the cultural context of a partial-time correctional institution in Distrito Federal. The theoretical framework of the research articulates the following approaches: historical-cultural psychology; social constructionism; perspective of the dialogical *self*; post-structuralist institutional analysis; and qualitative epistemology. Adolescence is approached as considering its relation to the contemporary world. Socio-educational interventions are characterized according to the Child and Adolescent Law. The social production of delinquency, the role of subjective agency and the prison culture as a symbolic constraint of adolescent development are discussed. The main goals guiding the study are: (a) to interpret developmental trajectories and contexts of subjectivation of adolescents attended in the socio-educational system; (b) to understand the process of institutionalization of adolescents in a partial-time correction institution, departing from the analysis of the institutional culture; and (c) to identify the ways adolescents who have a history of infractions construct their sense of *self*, of alterity, and of the world through the narration of small stories.

Ethnographic observations at a partial-time correction institution and autobiographical narrative interviews with institutionalized adolescents were conducted. Data analysis was organized into three levels. The first level involves the cultural analysis of the partial-time correctional institution, considering the institutional rituals of revitalization and resistance. The second level analyses the dialogical positionings of the *self*, as regularly narrated in the interviews. Two sets of characters were identified in their narratives, organized around two core roles: the “Lampião macho” and the “Easy going guy”. Finally, the third level includes the microgenetic analysis of three small stories, provided by the adolescents along the interviews. The analysis of small stories comprises three axis: *self* positionings narrated by each adolescent; the positionings assumed by the participants in the interaction; and macronarratives connected to the processes of *self* orientation.

The microgenetic analysis of adolescents’ narratives was articulated to the analysis of institutional culture and practices in order to reiterate how the values, engendered by the partial-time correctional institution, are internalized and converted into identity positionings. At last, reflections, recommendations and rehabilitation strategies are formulated to shed new light on the construction of knowledge about adolescents involved in criminal activities. We hope to have contributed to the consolidation of a network of consistent knowledge and effective protection that are acknowledged rights of these adolescents.

Key words: adolescence; juridical psychology; qualitative epistemology; institutional analysis; dialogical *self*.

Sumário

| | página |
|---|--------|
| Capítulo 1: Apresentação do trabalho..... | 1 |
| Capítulo 2: Revisão da Literatura | |
| Adolescência e Inserção Cultural-Discursiva na Contemporaneidade..... | 5 |
| Psicologia Crítica: Construcionismo Social e perspectiva Histórico-Cultural.. | 11 |
| Desenvolvimento do <i>self</i> : do sujeito cartesiano ao sujeito pós-moderno..... | 16 |
| A visão dialógica do <i>self</i> e a análise de posicionamentos e pequenas histórias. | 18 |
| A cultura institucional..... | 26 |
| Política de cuidado e institucionalização de crianças e adolescentes | 31 |
| brasileiros: da clausura ao Estatuto da Criança e do Adolescente..... | |
| Os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas..... | 35 |
| Capítulo 3: Definição dos objetivos..... | 42 |
| Capítulo 4: Metodologia | |
| a) Fundamentação epistemológica..... | 43 |
| b) Procedimentos de construção e análise das informações da pesquisa..... | 45 |
| Planejamento e execução da pesquisa..... | 45 |
| Procedimentos éticos..... | 46 |
| Participantes..... | 47 |
| Caracterização da casa de semiliberdade..... | 51 |
| Observações etnográficas..... | 53 |
| Entrevistas narrativas autobiográficas..... | 55 |
| Entrevista-piloto..... | 57 |
| Demais entrevistas..... | 59 |
| Organização dos resultados em níveis de análise..... | 60 |
| Nível 1 - Análise do contexto institucional..... | 61 |
| Nível 2 - Análise dos posicionamentos dialógicos do <i>self</i> na forma | 61 |
| de personagens..... | |
| Nível 3 - Análise microgenética de pequenas histórias..... | 62 |
| Capítulo 5: Resultados e Discussão..... | 64 |
| Trajetória de vida e contextos de subjetivação dos adolescentes..... | 66 |
| A produção social da delinquência..... | 73 |
| A cultura da cadeia..... | 77 |
| Nível 1: Análise do contexto institucional..... | 80 |
| Rituais de Revitalização..... | 81 |
| a) Reuniões Semanais de Avaliação..... | 81 |
| Crônica 1: Reunião Semanal de Avaliação dos Adolescentes | 82 |
| b) Reuniões com os familiares..... | 87 |
| Crônica 2: Reunião com os Familiares..... | 87 |
| Rituais de Resistência..... | 93 |
| Devires da Casa de Semiliberdade..... | 98 |
| a) Devir brincalhão..... | 99 |
| b) Devir devoto..... | 100 |
| c) Devir rapaz de família..... | 101 |
| d) Devir trabalhador burguês..... | 102 |

| | página |
|---|--------|
| Nível 2: Análise dos posicionamentos dialógicos do <i>self</i> na forma de personagens..... | 104 |
| O macho Lampião..... | 106 |
| a) O guerreiro valente..... | 107 |
| b) O justiceiro de Talião..... | 110 |
| c) O protetor das mulheres..... | 111 |
| d) O consumidor chique..... | 112 |
| O cara de boa..... | 114 |
| a) O rapaz de família..... | 116 |
| b) O bom bandido..... | 118 |
| c) O homem fatalista..... | 119 |
| d) O cidadão burguês..... | 120 |
| Nível 3: Análise microgenética de pequenas histórias..... | 124 |
| Pequena história: Januário..... | 125 |
| Eixo 1: Personagens/Posicionamentos de <i>self</i> | 125 |
| Eixo 2: Posicionamentos dos participantes na interação narrativa..... | 130 |
| Eixo 3: Macronarrativas do processo de significação do <i>self</i> | 133 |
| Pequena História: Meia Noite..... | 135 |
| Eixo 1: Personagens/Posicionamentos de <i>self</i> | 136 |
| Eixo 2: Posicionamentos dos participantes na interação narrativa..... | 139 |
| Eixo 3: Macronarrativas do processo de significação do <i>self</i> | 143 |
| Pequena história: Cajarana..... | 145 |
| Eixo 1: Personagens/Posicionamentos de <i>self</i> | 145 |
| Eixo 2: Posicionamentos dos participantes na interação narrativa..... | 148 |
| Eixo 3: Macronarrativas do processo de significação do <i>self</i> | 150 |
| Capítulo 6: Considerações Finais..... | 153 |
| Referências Bibliográficas..... | 160 |
| Apêndices | |
| Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Entrevistas..... | 177 |
| Apêndice 2: Roteiro Semi-estruturado da Entrevista-Piloto..... | 178 |
| Apêndice 3: Roteiro Semi-estruturado de Entrevistas Narrativas Autobiográficas.... | 179 |

Lista de Tabelas

| | página |
|--|--------|
| Tabela 1. Planejamento e execução da pesquisa..... | 46 |
| Tabela 2. Participantes da pesquisa..... | 48 |
| Tabela 3. Apresentando os adolescentes entrevistados..... | 49 |
| Tabela 4. Informações sobre as entrevistas narrativas autobiográficas..... | 59 |
| Tabela 5. Trajetória de vida e contextos de subjetivação dos adolescentes..... | 67 |
| Tabela 6. Apresentação dos personagens da polaridade “Macho Lampião”..... | 107 |
| Tabela 7. Apresentação dos personagens da polaridade “Cara de boa”..... | 115 |

Lista de Figura

| | página |
|---|--------|
| Figura 1: relação entre personagens e contra-posicionamentos..... | 105 |

Capítulo 1 - Apresentação do Trabalho

Este estudo foi motivado por meu ativo interesse pela temática do desenvolvimento de adolescentes envolvidos em atividades infracionais, em quatro anos de experiência com o atendimento dessa clientela. Em 2003, realizei oficinas psicopedagógicas dentro do Projeto de Extensão Fênix¹ e, em 2004, o projeto Intervenção Psicopedagógica no Centro de Atendimento Juvenil Especializado². Nessas experiências prévias, constatei a realização de ações isoladas e permeadas de significações estigmatizantes, que me levaram a questionar como ocorre o desenvolvimento do *self* no contexto das medidas socioeducativas, em especial nas interações estabelecidas nas instituições privativas de liberdade.

Em geral, as pesquisas que tratam do tema da criminalidade remetem-nos apenas à sua genealogia, a fatores de risco, perfis psicológicos e abordam continuidades e agravamentos no envolvimento com as infrações (Oliveira, 2002; Silva & Rossetti-Ferreira, 2002). A vivência no contexto de pobreza é um dos fatores mais frequentes nesses estudos. Desse ponto de vista, a amplitude das intervenções realizadas pela Psicologia se torna muito reduzida, ao se considerar a irreversibilidade do envolvimento com o crime, determinado por esses fatores etiológicos.

As Nações Unidas (UNICEF, 2005) concebem a pobreza como uma condição humana, para além das conceituações tradicionais de renda família baixa ou baixo poder de

¹ Coordenaram-se várias instituições dentro desse projeto, como o Programa de Atenção a Dependentes Químicos (PRODEQUI), Programa de Atendimento ao Alcoolismo (PAA), o Hospital Universitário de Brasília (HUB-UnB). O projeto era composto por oficinas psicopedagógicas, grupos de adolescentes, grupos de familiares, oficinas de RAP e atendimento familiar. Visava ao atendimento psicossocial de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas da Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal (VIJ-DF). O foco era o atendimento de adolescentes em primeira infração, para os quais o fenômeno da delinquência estava mesclado ao uso de drogas. As experiências foram descritas em: Sudbrack, Conceição, Seidl e Silva (2003).

² Esta experiência se realizou por meio de uma parceria estabelecida entre a Secretaria de Ação Social do DF (SEAS-GDF), Vara da Infância e da Juventude (VIJ-DF) e a Universidade de Brasília (UnB). O projeto atendeu adolescentes em medida de internação, com o objetivo de formação de competências e o desenvolvimento e acompanhamento de ações voltadas a esses adolescentes. Verificou-se que o atendimento permanecia apoiado em pedagogias e estruturas físicas concebidas dentro de um modelo disciplinar, que não contribuía com o objetivo de promover autonomia e inclusão social. Essa experiência foi descrita em Lopes de Oliveira (2003a) e Lopes de Oliveira, Souza, Fernandes, Guimarães, Pereira, Vargas e Lins (2004).

consumo. A pobreza é caracterizada pela privação persistente de recursos, segurança e poder necessários para um padrão adequado de vida e pela fragilidade de direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais. Oliveira (2002) afirma que a associação entre pobreza e violência se consolida no imaginário brasileiro com a superlotação das favelas, os subempregos e o desemprego em massa.

As diversas manifestações da violência podem ser agrupadas em instrumental e estrutural (Oliveira, 2002). Na primeira, existe um propósito claro, como matar para roubar, roubar para consumir, etc. Já a violência estrutural é caracterizada pelas relações políticas e econômicas desiguais entre grupos sociais, como a decadência do Sistema Único de Saúde e a péssima distribuição de renda. A partir da década de 1980, a violência passou a ser considerada a segunda causa de morte no Brasil e assume caráter de saúde pública. Segundo dados da UNICEF (2003), aproximadamente 62% das mortes de adolescentes brasileiros por causas externas se relacionam à violência, incluindo homicídios, suicídios e acidentes. Segundo a análise de Waiselfisz (2007), o Distrito Federal é a quinta unidade federativa com maiores índices de homicídios, atrás dos estados de Pernambuco, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Rondônia.

Assim, o ideal de infância e de adolescência associado a sujeitos de direito e destinatários de proteção integral, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não se concretizou no contexto de pobreza brasileira. Apesar disso, assistimos atualmente a uma reação conservadora com relação ao ECA, que atualiza a crença na repressão à violência como solução primeira para problemas sociais, em detrimento da reabilitação e do modelo de proteção integral (Assis e Constantino, 2005; Gonçalves, 2005). As doutrinas do direito penal e da situação irregular perseveraram como mediadores simbólicos das práticas concretas junto à infância e à adolescência brasileiras.

A resolução de problemas que derivam da criminalidade juvenil não reside nas fórmulas autoritárias de redução da maioridade penal nem nas internações. O foco exclusivo na violência instrumental cristaliza os papéis de vítima ou de infrator e favorece o combate exclusivamente paliativo à violência (Pereira, 2002). Maior Neto (2001) e Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulillo (2004) consideram que o enfrentamento e a prevenção da violência infanto-juvenil se concentram na busca da superação da condição de marginal e no respeito aos direitos básicos, negados à maioria das crianças e adolescentes brasileiros.

Como exemplo, a argumentação pela redução da idade penal como mecanismo de enfrentamento dos altos índices de violência urbana baseia-se na perspectiva do medo e

não condiz com dados concretos (Silva, 2001). Coimbra (2001) e Zamora (2005) consideram que a fabricação do medo de classes sociais e territórios urbanos perigosos funciona como pretexto para um incremento gradual no controle social e na indústria da segurança. O alarme social produzido cria uma demanda social progressivamente mais repressiva, em uma sociedade que não oferece nada melhor aos adolescentes envolvidos com a criminalidade do que o encarceramento e a quebra de seus frágeis vínculos sociais (Arantes, 2005). Além disso, destaca-se a falência do sistema penal brasileiro, superlotado, ineficaz e desumano em suas intervenções. As péssimas condições das unidades de internação, as rebeliões e torturas reforçam o mito da periculosidade e legitimam a suposta necessidade de maior contenção (Gonçalves, 2005; Njaine & Minayo, 2002; Silva & Guerresi, 2003).

Apesar de os jovens brasileiros, especialmente os rapazes de classes econômicas populares, serem atualmente as principais vítimas da violência, o maior destaque dado pelas mídias é à juventude como autora de atos violentos (Sudbrack & Conceição, 2005). Arantes (2005) e a UNICEF (2002) indicam que a incidência de atos infracionais praticados por adolescentes é menor do que 8% da soma de delitos praticados por adolescentes e adultos e que as infrações de adolescentes são predominantemente contra o patrimônio (75%). Castro (2002) e Sudbrack e Conceição (2005) ponderam que, no Brasil, os adolescentes são as maiores vítimas de violência, inclusive de homicídios. Responsabilizá-los pelo aumento da violência, além de carecer de qualquer base técnica, contribui para encobrir a violência estrutural no país.

Em diversas pesquisas, os autores enfatizam a necessidade de realizar estudos mais realistas, que se distanciem do senso comum e que contemplem a complexidade do envolvimento dos adolescentes em infrações. Volpi (1999), por exemplo, considera que esses estudos podem subsidiar um atendimento humanitário e educativo, que promova uma real cidadania para esses adolescentes. A produção e melhoria de dados sobre o tema dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas é uma proposta aprovada na IV Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – 2002 (Silva, 2001), como um elemento que favoreça a implementação concreta do ECA.

É nesse intuito que este estudo foi confeccionado, com a motivação de ofertar reflexões aos participantes do sistema socioeducativo, sejam adolescentes, sejam profissionais que os atendem, legisladores e organizações civis relacionadas à temática. Ao invés de criarmos estratégias gradualmente mais repressoras contra a juventude brasileira pobre, propõe-se o investimento em pesquisas que possam subsidiar intervenções com

adolescentes autores de ato infracional. O presente trabalho objetiva o aprofundamento da reflexão sobre o fenômeno complexo da formação do *self* de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ao longo do trabalho, utilizo a nomenclatura de “adolescente em cumprimento de medida socioeducativa”, por considerá-la mais adequada, otimista e ética. Do meu ponto de vista, a terminologia “adolescente em conflito com a lei” culpabiliza o sujeito, reitera a noção negativa da adolescência, reifica a legislação e ignora as possibilidades de mudança inerentes aos conflitos no desenvolvimento humano.

O Capítulo 2 trata da revisão da literatura relevante para a pesquisa. Ancoramos teoricamente o trabalho nas abordagens da Psicologia Histórico-Cultural, no Construcionismo Social, na perspectiva dialógica do *self* e na análise institucional pós-estruturalista. A adolescência é abordada a partir da sua inserção na contemporaneidade e as medidas socioeducativas são caracterizadas a partir do ECA. O terceiro capítulo define o fenômeno em estudo e os objetivos que orientaram a confecção da pesquisa.

O Capítulo 4 se refere aos princípios epistemológico-metodológicos adotados. A opção pela pesquisa qualitativa considera a construção do conhecimento como culturalmente e historicamente circunscrita e compartilhada comunalmente. Explana-se sobre os procedimentos de planejamento e execução da pesquisa, incluindo procedimentos éticos, caracterização dos participantes e do contexto institucional, bem como os procedimentos de realização e análise das observações etnográficas e das entrevistas narrativas autobiográficas.

O quinto capítulo, que se divide em três níveis de análise, analisa rituais e devires da casa de semiliberdade, posicionamentos identitários do *self* dialógico e pequenas histórias, narradas nas entrevistas dos adolescentes institucionalizados. Procura-se uma visão sistêmica do processo de construção da identidade, articulada com as práticas culturais concretas e com os discursos institucionais.

Por fim, o Capítulo 6 tece considerações sobre aspectos teóricos e metodológicos da investigação, bem como aponta para alguns desdobramentos relacionados à pesquisa, a saber: a participação dos adolescentes nas políticas públicas; propostas de prevenção e reabilitação de adolescentes envolvidos com a criminalidade aliadas à crítica da situação socioeconômica brasileira; a consolidação de uma rede de proteção a esses adolescentes; a possibilidade de reconfiguração identitária no contexto de cumprimento de medida socioeducativa; e alternativas para a promoção intencional do desenvolvimento dos adolescentes da casa de semiliberdade.

Capítulo 2 - Revisão de Literatura

Adolescência e Inserção Cultural-Discursiva na Contemporaneidade

A adolescência é considerada objeto privilegiado de pesquisa no desenvolvimento humano, pois é um período de intenso desenvolvimento do *self*, em virtude da intensidade dos processos biológicos e da experiência psicossocial (Valsiner, 1989). O conceito de adolescência é diverso entre os paradigmas do desenvolvimento humano e pode ser pautado em diversos critérios: etário/biológico, desenvolvimental e sociocultural (UNICEF, 2002).

A visão biologizante da adolescência tem a faixa etária como princípio de análise e concebe a adolescência como uma ocorrência natural, que tem características específicas associadas a modificações hormonais (Comarck, 2004). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera como adolescente aquele indivíduo entre 12 e 18 anos incompletos. A puberdade marca a entrada na adolescência, evidenciada pela explosão de crescimento e pelo desenvolvimento dos órgãos sexuais. A puberdade é um conjunto de modificações biológicas associadas a um processo de maturação que capacita a estrutura biológica para a reprodução sexual (Cole & Cole, 2004).

Enquanto fase do desenvolvimento humano, a adolescência se caracteriza por transformações complexas em direção à maturidade fisiológica, social e cultural (Cole & Cole, 2004). Dentre essas transformações, destacam-se a reorganização da vida social; mudanças nas interações familiares; emergência do pensamento lingüístico e hipotético-dedutivo; e a conquista da autonomia moral. Também a narrativa biográfica se sofisticava na adolescência, segundo McLean (2005), dada a necessidade de se posicionar na escola, na família e no trabalho e, especialmente, durante eventos disruptivos. Essa visão de adolescência como fase de transição cujas características são típicas e se transformam segundo uma lógica linear tem predominado na Psicologia.

Os precursores no estudo da adolescência enfatizam a crise e a rebeldia como aspectos normativos da adolescência e destacam os fatores psicológicos internos como determinantes do desenvolvimento, minimizando o papel da cultura no processo. Stanley Hall (1904) considera a adolescência como uma fase de tormentos, em razão da emergência das pulsões sexuais. Comarck (2004) atribui a magnitude do impacto do trabalho de Hall à sua popularidade entre as instituições que lidavam com lazer e

profissionalização de adolescentes, bem como aos manuais de educação destinados aos pais da classe média.

Já as abordagens psicanalíticas, como as de Aberastury e Knobel (1988), caracterizam a “síndrome normal da adolescência” pela rebeldia, pela instabilidade afetiva, pela tendência grupal e pelas crises religiosas e de identidade. Essas teorias naturalistas e normativas consideram a cultura como variável ou como o pano de fundo em que ocorre o desenvolvimento (Valsiner, 2001). Muitas assumem a postura da biogenética e da recapitulação para a explicação do desenvolvimento na adolescência (Lightfoot, 1997; Martinez, 2005).

Os estudos psicológicos da adolescência adotaram perspectivas teóricas de outras áreas, como a de saúde, nas quais tende a prevalecer um olhar naturalista e universalizante. A naturalização dos processos socioculturais levou à proliferação de mitos e estereótipos sobre os adolescentes. Essa visão caricatural foi incorporada pela cultura ocidental, pelos meios de comunicação de massa, pelo senso comum e, inclusive, pelos próprios adolescentes (Ozella, 2002).

As teorias sobre a adolescência, em geral, são descritivas, normativas, medicalizantes, universalizantes e prescrevem comportamentos e habilidades típicas da adolescência (Biasoli, Amparo, Cárdenas, Bisinoto & Santana, 2005; Oliveira, 2002). A visão exposta nessas teorias preconiza uma evolução típica e linear e sugere estereótipos, denotações negativas e crises típicas desse momento de desenvolvimento. Em muitos estudos, considera-se que na adolescência a estrutura psicológica do sujeito se fecha para o restante da sua vida.

Erikson (1976) inicia uma orientação mais contextualista do estudo da adolescência. Seu conceito de moratória psicossocial sinaliza para a possibilidade de articular fatores biológicos, sociais e psicológicos no desenvolvimento integrado do *self* adolescente. A moratória é caracterizada por experimentações de potencialidades psicológicas e sociais, confusão de papéis e dificuldade de estabelecer uma identidade própria. As experimentações de diversos papéis conferem ao modelo de adolescência construído por Erikson uma visão mais dinâmica da identidade.

No entanto, somente descrever e identificar características normativas da adolescência enquanto fase do desenvolvimento humano não são suficientes para entendermos a diversidade das realidades sociais e culturais e estilos de vida das múltiplas adolescências brasileiras. A orientação de considerar a adolescência no plural (Margulis, 2001; UNICEF, 2002) procura contemplar essa diversidade sociocultural. Por exemplo,

nas classes média e alta, a adolescência tende a ser mais duradoura, em função das expectativas de maior formação profissional e escolar e da proteção familiar extensiva. Nas classes mais baixas, é provável que a adolescência seja mais curta, em virtude da inserção adiantada no mercado informal de trabalho, além de representar um conjunto de vivências com qualidades particulares.

A fim de superar essa visão estereotipada da adolescência, é necessário entender o adolescente como um sujeito singular, cujo desenvolvimento é canalizado culturalmente (Branco & Valsiner, 1997), em interações constantes com significados compartilhados por uma sociedade. Ao mesmo tempo em que é ele ativo em sua subjetivação, esta é produto das relações sociais em um dado contexto sociocultural, que define uma pauta de expectativas e concepções sobre os adolescentes. Estes significados compartilhados interferem na definição dos papéis assumidos pelos adolescentes em diferentes níveis sociais e institucionais (Oliveira, 2002). A visão sócio-histórica da adolescência enfatiza o papel das instituições socioeconômicas (Comarck, 2004) e a compreende como um momento do curso de vida, passível de interpretações e significações humanas (Martinez, 2005), significado e interpretado pelo homem, a partir de referências culturais (Ozella, 2002).

O precursor da idéia da variabilidade cultural e da relatividade temporal do desenvolvimento humano é Ariès (1981). Sua principal contribuição ao campo da adolescência se refere à qualificação da idade como diferenciadora do *status* social de um indivíduo, a partir da organização das classes escolares e da configuração dos currículos pedagógicos. Os estudos da adolescência que seguiram Ariès consideram que definição da adolescência é constituída por fatores biológicos, psicológicos e culturais (Comarck, 2004).

A idéia da “descoberta” da adolescência é criticada por Comarck (2004), pois os elementos biológicos da adolescência estavam disponíveis e eram destacados desde a Idade Média. A idéia de sua “invenção” (Gillis, citado por Comarck, 2004) também é questionada, pois o conceito de adolescência somente se tornou disponível para uso econômico e social no fim do século XIX (Comarck, 2004). Para o autor, a infância e a adolescência se configuram no fim do século XIX e início do século XX, a partir de mudanças de mentalidade e transformações socioeconômicas. Entre as últimas transformações, destacam-se a redução da mortalidade infantil e do tamanho das famílias; a ampliação do comércio intercontinental e das novas tecnologias industriais; o deslocamento dos pólos de urbanização com as crescentes imigrações maciças para as

colônias e posteriores processos de descolonização; fim da escravidão e emergência da classe trabalhadora e da política socialista; e mudanças de ordem nos gêneros.

Segundo Comarck (2004), a adolescência é feita possível a partir de uma nova racionalidade, que recebe contribuições do pensamento mecanicista newtoniano, do antropocentrismo, da recapitulação e da teoria da evolução darwiniana. A ciência assume maior influência nas mentalidades e o desenvolvimento humano é abordado a partir de sua fisiologia, da idéia do progresso, da ênfase na interioridade humana e da concepção de família nuclear própria da Inglaterra protestante (Comarck, 2004). A adolescência se constitui com a ascensão da burguesia, a organização dos espaços privados, a criação do espaço da escola e a especificidade de atividades de trabalho (Biasoli & cols., 2005).

Nesse *zeitgeist*, a escolarização se torna sinal de distinção e índice de pertencimento a uma classe mais civilizada. A nova ordem científica e social exige instituições pedagógicas que ofereçam disciplina e confinamento dos jovens longe da sociedade adulta (Comarck, 2004). O prolongamento do período escolar, para atender à consolidação da organização social capitalista que exigia melhor preparação técnica para ingresso no mercado de trabalho, é um fator fundamental da construção da adolescência (Ozella, 2002). O convívio com outros jovens, em ambiente escolar distante da casa, favoreceu a constituição de um novo padrão de comportamento desse grupo social. Além de caracterizar um grupo etário, a adolescência caracteriza uma experiência psicossocial, construída historicamente e diferenciada conforme o contexto.

A democratização do conceito de adolescência (Gillis, citado por Comarck, 2004), atingindo as classes trabalhadoras, mantém relação com melhorias econômicas da população européia, mudanças legislativas trabalhistas e programas de correção da juventude. A experiência da adolescência se expandiu como idéia, mas concretamente permanecia restrita a uma minoria dos jovens. Uma dicotomia foi sendo estabelecida entre a experiência de adolescência de classe média e a das classes trabalhadoras (Comarck, 2004).

A adolescência será caracterizada neste trabalho a partir dos critérios sociocultural e discursivo. A visão sociocultural concebe a adolescência como construção histórica, representação coletiva e fato social e psicológico, constituída como significado na cultura por meio da e na linguagem, que permeia as relações sociais (Ozella, 2002). Enquanto campo discursivo, a adolescência é construída por uma multiplicidade de estratégias, finalidades, projetos e práticas que circulam e se relacionam (Comarck, 2004). Essa concepção de adolescência implica intervenções que contemplem não somente o

adolescente, mas também sua família e sua comunidade, e que busquem modificações estruturais na sociedade (Ozella, 2002).

A fim de compreender as práticas culturais das adolescências, assume-se que a diversidade de condições da contemporaneidade constitui novas subjetividades adolescentes (Oliveira & cols., 2006). Dentre as inúmeras características da contemporaneidade, as que se fazem relevantes neste trabalho são: novos padrões de convivência familiar e urbana; exigência de maior formação e desemprego estrutural; e a cultura do consumo como orientação identitária predominante.

De acordo com Bucholtz (2002) e Fonseca (2002, 2006), os tradicionais papéis sociais e processos de socialização foram modificados na contemporaneidade. Múltiplas estruturas de conjugalidade surgem e os papéis dentro da família são diluídos. O papel do provedor financeiro, por exemplo, é assumido por diferentes membros, a fim de aumentar o poder aquisitivo da família. Muitas famílias brasileiras são sustentadas por mães que realizam trabalhos domésticos em residências de outras famílias, deixando seus filhos mais velhos como cuidadores principais das crianças mais novas. Os avós se tornam os cuidadores dos seus netos e a suas aposentadorias tendem a se tornar a principal fonte de renda familiar, quando os adultos não conseguem emprego por longos períodos. Adolescentes auxiliam na subsistência familiar por meio de subempregos ou mesmo da renda gerada pelas infrações.

Essas novas configurações familiares, divergentes do modelo nuclear da família burguesa, exercem impacto sobre a vida social e afetiva da família, implicando menor tempo compartilhado entre pais e filhos. Os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa geralmente colaboram no sustento do grupo familiar por meio do produto das suas infrações (Assis & Constantino, 2005) e, com isso, exigem um *status* diferenciado do adolescente economicamente dependente. A família cria uma cultura de permissividade a essas infrações, pois as qualificam como necessárias ao sustento do grupo (Castro 2005; Fausto Neto & Quiroga, 2003; Tomasello, 2006).

A empregabilidade enfrenta uma crise, com menores oportunidades de emprego formal, enquanto os índices de pobreza e miséria brasileiros se tornam maiores a cada dia e a exclusão social favorece a exclusão educacional (Biasoli & cols., 2005; Bucholtz, 2002; Sudbrack & Conceição, 2005). As ruas se tornam territórios de grupos específicos e atuam como contextos de socialização na infância e de trabalhos informais na adolescência (Fausto Neto & Quiroga, 2003; UNICEF, 2002). As atividades exercidas pelos

adolescentes nas ruas são fronteiriças com atividades ilícitas e, em geral, satisfazem necessidades de consumo dos adolescentes de classes de menor poder aquisitivo.

As principais características da contemporaneidade para este trabalho são a cultura e a cidadania do consumo, destacadas por diversos autores como significativas para a compreensão do desenvolvimento adolescente (Biasoli & cols., 2005; Campos & Souza, 2003; Canclini, 1999; Castro, 1998; Coimbra, 2001; Featherstone, 1995; Guattari & Rolnik, 1993; Mancebo, Oliveira, Fonseca & Silva, 2002; Pucci, 1995). Novas necessidades, associadas à individualidade, à auto-expressão e à busca de identificações coletivas são estimuladas pelos meios de comunicação de massa (Mancebo & cols., 2002). O sujeito da cultura de consumo se apropria dessas mensagens e participa ativamente na configuração do estilo pessoal exibido. As práticas de consumo exercem funções expressivas, além da troca instrumental (Featherstone, 1995).

A análise semiológica do consumo (Mancebo & cols, 2002) o compreende como um processo de comunicação, de classificação e diferenciação social, por meio da circulação e apropriação de signos de distinção. O consumo se torna um imperativo e o uso de objetos funciona na demarcação de estilos de vida e posições sociais. No contexto de pobreza, o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa superpõe a lógica do consumo (Castro, 1998) à lógica das necessidades básicas.

Para Canclini (1999), na contemporaneidade, até mesmo a noção de cidadania se encontra atrelada à de consumo: direitos como saúde, educação e moradia são convertidos em “produtos”, aos quais somente tem acesso quem pode pagar. A difusão do ideal de liberdade e igualdade por meio do consumo maquia a perversidade da exclusão social daqueles que estão significativamente fora do ciclo do consumo (Campos & Souza, 2003). Uma evidência da consolidação do conceito de cidadania do consumo e da inserção social via consumo é a substituição do termo cidadão por consumidor nas mídias de massa, verificada na análise de Coimbra (2001).

A cultura de massa é considerada por Guattari e Rolnik (1993) como elemento central da “*produção da subjetividade capitalística*” (p.16), de caráter industrial, “*maquínico*” (p. 320). A cultura de massa produz bens simultaneamente materiais e simbólicos, que modificam as relações interpessoais e as percepções do indivíduo sobre o mundo e sobre si mesmo. Pela misoginia e consumo de símbolos típicos da cultura do *gangsta rap* americano (Adams & Fuller, 2006; Oliver, 2006), bem como pela valentia e violência do movimento do cangaço brasileiro (Alessio, 2004), os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa organizam sua identidade na periferia dos centros

urbanos brasileiros. O consumo de bens, serviços e símbolos culturais se torna o critério de compartilhamento das identidades na contemporaneidade, contribuindo para a desarticulação identitária dos tempos, lugares e tradições (Hall, 2002; Lightfoot, 1997).

Após explicitarmos a visão histórico-cultural e discursiva de adolescência adotada neste trabalho, passamos a especificar a composição do referencial teórico que sustenta o delineamento, a execução e a análise da pesquisa.

Psicologia Crítica: Construcionismo Social e perspectiva Histórico-Cultural

Convergentemente ao que foi apresentado nas críticas às concepções hegemônicas da adolescência, o estudo do desenvolvimento humano historicamente tem utilizado modelos descontextualizados, estáticos, intra-individuais ou inter-individuais (Valsiner, 1989). O desenvolvimento tem sido tradicionalmente visto como um desdobramento unilinear normativo de determinadas programações genéticas, que interagem com aspectos específicos do ambiente no qual o organismo se desenvolve (Valsiner, 1989). Além disso, a ênfase tem sido dada ao produto do desenvolvimento, não ao processo desenvolvimental em si.

A leitura sociogenética do desenvolvimento humano questiona as tipologias da adolescência e assume a natureza simultaneamente determinada e indeterminada do desenvolvimento humano (Rossetti-Ferreira, 2004). O desenvolvimento é compreendido como o processo de transformações, tanto estruturais como funcionais, de um sistema aberto em contínua interação com o contexto sociocultural em que se insere (Valsiner, 2001). Nesse processo, tanto o organismo como o contexto se modificam por meio de processos de construção semióticos (Lightfoot, 1997).

Dentro da diversidade de conceitos do desenvolvimento humano, são consideradas como características centrais (Branco & Rocha, 1998; Kindermann & Valsiner, 1989; Lerner & Castellino, 2002; Valsiner, 1989): sua natureza processual; sua temporalidade irreversível; sua relativa plasticidade; sua contextualização histórica; o equilíbrio dinâmico do organismo; a integração dos níveis de organização do organismo em desenvolvimento; as diferenças individuais; e a produção da novidade.

Para os objetivos deste trabalho, adotamos a definição de desenvolvimento humano que o considera um “*modelo aberto, que contempla a natureza dinâmica, plural, complexa e co-construída do desenvolvimento*” (Martins & Branco, 2001, p.170). Assim sendo, o desenvolvimento é um processo de mudança multilinear, com potencialidades

para muitos cursos de vida. A pessoa em desenvolvimento vive reorganizações pessoais que reconfiguram as suas relações com o ambiente, conduzindo a novas reorganizações subjetivas, em um movimento de persistência e mudança.

A ciência pós-moderna do desenvolvimento se constrói a partir de críticas aos pressupostos da modernidade, como a razão individual, a neutralidade do pesquisador e a visão da linguagem como retrato fiel de um mundo objetivo (Gergen, 2001). A linguagem é conceituada como relacional e constituída nas interações inseridas culturalmente. O mundo é visto como construção social e a subjetividade do pesquisador é legitimada na produção de conhecimento.

Para o Construcionismo Social, a realidade é construída por meio do e no discurso, sendo produto das interações sócio-históricas (Gergen, 2001). O Construcionismo Social é um campo de grande diversidade conceitual (Oliveira, Guanaes e Costa, 2004) e, nesse trabalho, nos apoiamos nas leituras de autores como: Gergen (2001), Guanaes & Japur (2003), Harré (2004), Japur (2004) e Oliveira, Guanaes e Costa (2004). Essa abordagem problematiza a produção social de sentidos e como estes constroem práticas sociais (Guanaes & Japur, 2003). O foco se desloca das estruturas mentais e sociais para o espaço da intersubjetividade, enfatizando-se o caráter relacional do *self* e da alteridade, bem como a multiplicidade de alteridades em nós mesmos (Japur, 2004). De acordo com Oliveira, Guanaes e Costa (2004), o Construcionismo Social enfatiza a construção interpessoal de sentidos sobre o mundo e sobre o *self*, por meio da linguagem e nos processos interativos.

O Construcionismo Social e a Psicologia Histórico-Cultural são considerados perspectivas relevantes para este trabalho, por compartilharem um olhar pragmático sobre a linguagem e por enfatizarem a natureza ativa, discursiva, interativa e contextual do *self*. Procura-se, com a articulação entre essas duas perspectivas, contemplar o papel ativo do sujeito em seu próprio desenvolvimento, bem como fugir do aprisionamento analítico associado a interpretações exclusivamente discursivas ou puramente concentradas na condição material.

A pragmática é o estudo da linguagem em uso na comunicação humana, da forma como é determinada pelas condições sociais e como é apropriada pelo sujeito (Alcorn, 2005). O enfoque pragmático da linguagem, de acordo com Lopes de Oliveira (2003b), conceitua linguagem como meio de comunicação e como um contexto de produção/negociação de significados. Assim, os significados produzidos pelo sujeito devem necessariamente ser explorados em seu contexto de produção e circulação

(Verscheren, Östman & Blommaert, 1995). As práticas culturais concretas são ressaltadas como elementos fundamentais na interpretação da comunicação do sujeito. Os parceiros comunicativos são concebidos como “*dependentes epistemicamente um do outro e co-responsáveis*” (Rommetveit, 1992, p.33) pelo resultado do processo comunicativo. As práticas discursivas se inserem em contextos sociais e institucionais que organizam microgeneticamente o *self*, considerado como um sistema em desenvolvimento (Bamberg, 2004a; Hermans, 2001).

A Psicologia Histórico-Cultural procura compreender o fenômeno psicológico em sua gênese e seu desenrolar na linha do tempo. Como elementos centrais dessa abordagem, destacam-se: a mediação de canalizações culturais; o papel ativo do sujeito; a natureza polifônica da subjetividade; o caráter afetivo das relações; e a dupla constituição entre sujeito, cultura, práticas culturais e contextos socioculturais (Branco, 2006; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004; Souza, 2004; Valsiner, 1989).

A Psicologia Histórico-Cultural pode ser, didaticamente, subdividida em duas vertentes principais, que compartilham a crença de que os fenômenos psicológicos são partes interdependentes da vida cultural ampla (Ratner, 2002). A primeira vertente, a teoria da atividade, deriva da sociologia moderna clássica, lida com a prática social em si e tem como representantes Leontiev (citado por Bock, 2004) e Ratner (2002). A segunda deriva dos estudos históricos e da sociologia marxista e é adotada neste trabalho como referencial teórico a partir do qual as análises são feitas. Existem autores que não consideram essa diferenciação entre teoria da atividade e vertente semiótica de forma tão clara. Este é somente um posicionamento didático assumido, para situar o leitor nas epistemologias que sustentam o trabalho realizado.

Segundo Herman (2005), a teoria da atividade é uma subárea da filosofia analítica que investiga as dimensões ontológicas e epistemológicas da ação humana. As ações são concebidas como deliberadas e planejadas dentro de um contexto amplo (Herman, 2005). A cultura é compreendida como instância exterior ao sujeito, que exerce influência central no seu desenvolvimento. Ratner (2002) explica que a teoria da atividade estuda representações sociais, conteúdos, modos de funcionamento e artefatos sociais. Ela investiga “*as origens culturais, a formação e características do fenômeno psicológico, bem como os modos pelos quais o fenômeno psicológico perpetua e modifica artefatos culturais*” (Ratner, 2002, p.9). A agência, na teoria da atividade, seria a intervenção intencional do sujeito sobre o mundo, criando, mantendo e transformando práticas culturais, conceitos e artefatos (Herman, 2005). As análises exclusivamente econômicas

foram privilegiadas na teoria da atividade, omitindo-se a importância das formulações discursivas na construção da subjetividade (Barcinski, 2005).

Já o segundo grupo, com o qual assumimos estreita afinidade epistemológica, é uma vertente semiótica e personalista da Psicologia Histórico-Cultural e se fundamenta em Vygotsky (1998), Bruner (1997, 2001), Valsiner (1989, 1994, 2001) e Bamberg (1997a, 1997b, 2004b). A identidade é concebida nessa segunda perspectiva como um produto negociado em diálogos internos e intersubjetivos e a agência individual é considerada o objeto de estudo soberano dos estudos do *self* e da identidade. A agência remete-se à capacidade do sujeito de tomar decisões e se engajar ativamente na construção de si e do mundo, particularmente por meio dos auto-relatos narrativos (Bamberg, 2005a).

Nesse referencial, o desenvolvimento inclui avanços, retrocessos, ambigüidades, descontinuidades e imprevisibilidade (Oliveira, Rego & Aquino, 2006) e ocorre “*ao longo de todo o ciclo vital, nas e pelas múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos social e culturalmente organizados*” (Rossetti-Ferreira & cols., 2004, p.23). A pessoa se situa nas relações concretas, simbólicas, culturais, sociais e políticas, que são perpassadas pela linguagem que as constitui (Martinez, 2005). O que se compreende como sujeito na Psicologia Histórico-Cultural é uma pessoa concreta, historicamente contextualizada em um grupo social, produtor e produto de uma cultura (Bruner, 2001). A cultura é constitutiva do desenvolvimento humano nas experiências do dia-a-dia e nas práticas socioculturais grupais. Ela é um construto que denota “*uma organização sistêmica da natureza semiótica e histórica dos processos de desenvolvimento humano, em sua ampla gama de manifestações*” (Valsiner, 2001, p. 10).

As abordagens personalistas da Psicologia Histórico-Cultural são severamente criticadas pela teoria da atividade como sendo mentalistas e desvinculadas da prática concreta (Ratner, 2002). No entanto, a vertente personalista considera a prática social como parte do sistema semiótico, uma vez que a atividade em si não possui significado unívoco, mas é significada pelos sujeitos, a partir das canalizações culturais. Os processos de significação assumem papel central na Psicologia, em virtude do seu caráter dinâmico, transformador e processual (Branco, 2006). Assim sendo, toda construção discursiva é construída histórica e socialmente (Costa, 1994). A mediação simbólica é a base da compreensão do processo de internalização das relações sociais em vozes diversificadas (Martinez, 2005; Smolka, 2004).

O desenvolvimento humano é promovido pela relação dialética entre canalização cultural e papel ativo do sujeito (Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004). O processo em

que sugestões sociais, limitações culturais e o papel ativo do sujeito interpretativo orientam o desenvolvimento humano é denominado canalização (Branco & Valsiner, 1997) ou circunscrição cultural (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004). O desenvolvimento humano é parcialmente limitado, pois algumas possibilidades de trajetórias de desenvolvimento são favorecidas, canalizadas, e outras não o são. O contexto fornece posições específicas a serem ocupadas pelas pessoas e delimitam as formas de interações possíveis, favorecendo a emergência de certos aspectos pessoais em detrimento de outros (Rossetti-Ferreira & cols., 2004).

O conceito dos circunscritores nos ajuda a entender como as sugestões sociais operam na promoção do desenvolvimento humano. Os circunscritores culturais (Silva & cols., 2004) são o ponto de partida para a construção de circunscritores subjetivos, que fundamentam crenças, valores e concepções da pessoa sobre si mesma, sobre a alteridade sobre o mundo. Entendem-se circunscritores como as *“configurações que tendem a emergir mais facilmente como figura, com exclusão de outras, demarcando assim certas possibilidades e certos limites aos processos de significação e aos papéis ou às posições a serem atribuídos ou assumidos pelas pessoas”* (Rossetti-Ferreira, 2004, p.18). Desse modo, a pessoa é ativa em seu próprio desenvolvimento, sofrendo limitações e canalizações por meio de circunscrições culturais (Simão, 2004).

Ao mesmo tempo, as pessoas estão submetidas às características do contexto em que se inserem e negociam ativamente as possibilidades colocadas por ele (Rossetti-Ferreira & cols., 2004). Na Psicologia Histórico-Cultural, os recursos subjetivos definem o impacto das canalizações culturais, dependendo da posição ocupada socialmente pelo sujeito (Tacca, 2004). Assim, os adolescentes são compreendidos neste trabalho como sujeitos que negociam sentidos sobre si mesmos, a partir das canalizações culturais dos contextos em que transitam, lugares sociais que ocupam (Martinez, 2005) e dos discursos que os situam em uma matriz sócio-histórica (Rossetti-Ferreira, 2004).

A compreensão da formação da subjetividade contempla o paradoxo entre persistência e transformação (Silva, 2003b). O desenvolvimento humano se dá no movimento dialético entre mudança e permanência, por meio de novas construções semióticas, que emergem na negociação de significados, valores, regras e expectativas sociais (Tacca, 2004). As formas canônicas da cultura podem ser reproduzidas ativamente pelo sujeito, bem como podem ser transformadas em significados pessoais inovadores (Lightfoot, 1997).

Procura-se, na Psicologia Histórico-Cultural, dar destaque ao papel do sujeito em desenvolvimento, que se posiciona ativamente e narrativamente na construção de si. A sua identidade se constrói microgeneticamente nas situações e interações cotidianas, quando o sujeito se engaja nas possibilidades discursivas e modos de ser a ele ofertados em meio a práticas culturais (Bamberg, 2003). A ênfase nos processos comunicativos e metacomunicativos possibilita o estudo da constituição do *self* e seus sistemas de significação, bem como a compreensão da cultura e do ambiente social dos sujeitos (Branco, 2006; Silva, 2003b).

As narrativas, estudos de caso e biografias são procedimentos científicos e historiográficos legítimos que vêm ganhando crescente reconhecimento nas últimas décadas (Lacerda, 1994). Bamberg (2003) e Bruner (1997) consideram as narrativas em primeira pessoa como recursos metodológicos valiosos na investigação da construção da subjetividade. As análises narrativas resgatam a dimensão ético-política da ciência, no estudo das significações, da intersubjetividade e do *self* (Lacerda, 1994; Silva, 2003b). Para Sanderson e McKeough (2005), as narrativas de si unificam os diferentes posicionamentos do *self*, em um todo suficientemente convincente para ser comunicado ao outro. O conceito e a constituição do *self* são tópicos a serem problematizados na nossa próxima seção.

Desenvolvimento do *self*: do sujeito cartesiano ao sujeito pós-moderno

Os conceitos de *self*, identidade, ego, personalidade e subjetividade na Psicologia atravessam diversos paradigmas, em que se fazem presentes noções estáticas de personalidade, caráter e tipologias e concepções mais dinâmicas, como as definições de *self* dialógico (Hall, 2002; Lopes de Oliveira & Vieira, 2006). Como pudemos ver na discussão sobre a contemporaneidade (Bucholtz, 2002; Canclini, 1999; Featherstone, 1995), as localizações fornecidas por classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade sofrem mudanças estruturais e fragmentam as identidades pós-modernas.

Hall (2002) identifica três tipos de sujeitos ao longo dos estudos da identidade, considerando o desenvolvimento do pensamento ocidental, desde a mentalidade do iluminismo até a pós-modernidade. A primeira tendência de estudos da identidade é a tradição filosófica apoiada na natureza racional do ser humano e nas idéias de autoconhecimento, consciência e cognição. O sujeito do Iluminismo, moderno e cartesiano (Hall, 2002), segue o modelo de sujeito indivisível, singular, racional, consciente e agente. O *self* cartesiano é individualista, autocontido e centralizado (Hall, 2002; Hermans, 2001;

Lopes de Oliveira, 2003b). Essa visão de sujeito fundamenta os primeiros estudos da Psicologia da Adolescência, como foi criticado no tópico inicial deste trabalho.

A segunda tendência identificada por Hall (2002) deriva da tradição antropológica e sociológica, que enfatiza a condição humana pela configuração de uma noção de si diferenciada do outro (Lopes de Oliveira, 2003b). O sujeito sociológico (Hall, 2002) tem seu núcleo interior formado a partir da intersubjetividade, considerando as mediações dos valores, sentidos e símbolos culturais feitas por pessoas significativas. Hall (2002) destaca que novas mentalidades contribuíram para a configuração do sujeito sociológico, como o pensamento marxista, a psicanálise e a crítica feminista. O sujeito sociológico permeia toda a teorização inicial da Psicologia Histórico-Cultural (Japur, 2004; Leontiev, citado por Bock, 2004), adotada neste trabalho, ao passo que reconhece a importância das interações, das condições sociais e do próprio sujeito no desenvolvimento humano.

A terceira tendência entre os estudos da identidade é a do sujeito pós-moderno (Hall, 2002), que não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. Uma grande contribuição dessa terceira tendência é a visão do *self* como narrativo, transitório, contextual e relacional, fundamentado nos modos diversos de ser de um mesmo sujeito. A subjetividade contemporânea é caracterizada por múltiplos *selves*, que possuem agência no desenvolvimento (Romão Dias & Nicolaci da Costa, 2005). Metáforas da psicopatologia, como a esquizofrenia (Jameson, 1997) e o transtorno de personalidade múltipla (Turkle, 1997), são empregadas para remeter a uma estrutura subjetiva fragmentada. A visão unificada, reificada e coerente do *self* é questionada, em prol da visão do *self* como um discurso construído socialmente (Oliveira & cols., 2004).

O *self* é constantemente negociado, constituindo-se em “*rascunhos de projeto*” (Bamberg, 2003, p.153) que estão em constante revisão ao longo das situações interativas. Na perspectiva pós-moderna, a identidade é fluida e sensível às características contextuais, aos discursos dominantes, às macronarrativas (Moissinac & Bamberg, 2005). Essa concepção dinâmica, múltipla e relacional do *self* considera a sua performance nas práticas sociais concretas e o papel da história e da cultura em sua composição (Duarte, Rosa & Gonçalves, 2006). Conforme Martinez (2005), já em Vygotsky, a compreensão dramática da subjetividade é presente, ao se reiterar a fluidez e a complexidade dos jogos relacionais e dos posicionamentos assumidos pelo sujeito. “*A dinâmica da personalidade é o drama*” (Vygotsky, 2000, p.35). A fim de lidar com a multiplicidade de possibilidades identitárias e, ao mesmo tempo, sentir-se como uma unidade subjetiva, uma narrativa de si é

construída pelo sujeito. Tal coerência autobiográfica (Chandler, 2000), ou *selfhood* (Bruner, 2001), é construída narrativamente e se sustenta em contextos interativos.

Lopes de Oliveira e Vieira (2006) consideram que as características da adolescência na pós-modernidade promovem uma maior necessidade de práticas de sustentação de si, a fim de o sujeito lidar com a grande velocidade de mudanças sociais e com a multiplicidade de posicionamentos do *self*. Neste trabalho, a identidade dos adolescentes é concebida como processo e como produto de uma *bricolage* narrativa (Roth, 2003), contingente a atividades culturais do contexto em que eles são institucionalizados. O *self* é abordado nesta dissertação como “*sistema integrado da cultura pessoal construída segundo as sugestões sociais que incidem sobre seu estilo idiossincrático*” (Valsiner, 1989, p. 366).

A noção de um *self* estruturado de forma narrativa (Hermans, 1996) enfatiza seu caráter contextual, relacional, complexo, heterogêneo e dinâmico, enxergando a linguagem, as relações sociais e as práticas socioculturais concretas como os meios para a produção de significados sobre si e sobre o mundo (Lerner & Castellino, 2002). O *self* é uma composição temporal e situacional de posições dominantes e subordinadas, que se insere em uma rede dialógica intrapessoal e interpessoal de significados (Hermans & Josephs, 2003).

A visão dialógica do *self* e a análise de posicionamentos e pequenas histórias

A visão dialógica do *self* se insere na perspectiva pós-moderna sobre a identidade, apresentada na seção anterior. O dialogismo (Bakhtin, 1997) assume que o sujeito ativamente cria construções narrativas híbridas, com base em diversas vozes, através da internalização construtiva de mensagens culturais e da externalização de mensagens novas. Williams (2005) considera que o conceito bakhtiniano da dialogia destaca tanto a indeterminação e a abertura do desenvolvimento humano quanto a dimensão de repetição da condição humana (Lopes de Oliveira, 2003b). O dialogismo, segundo Williams (2005), enfatiza a dimensão política das forças sociais e a natureza social das significações, ao passo que reitera a presença da alteridade na co-autoria das manifestações do *self* (Lopes de Oliveira, 2003b). A razão dialógica é “*comunicativa, construída e reconstruída no contexto das interações sociais, ou seja, pautada no debate e na negociação intersubjetiva*” (Lopes de Oliveira, 2003b, p.48).

Na lógica dialógica, as relações estabelecidas nos microcontextos interativos devem ser necessariamente compreendidas a partir dos macrocontextos institucionais e culturais em que se inserem (Lyra, 1999). O fenômeno em estudo é inserido em redes de relações situadas em contextos socioculturais concretos (Hermans, 2001). Em lugar da dualidade *self/ cultura*, assume-se a unidade dialógica entre os termos (Valsiner, 2001), por meio da separação inclusiva. Segundo Hermans (2001), as relações dialógicas se estabelecem entre as múltiplas posições ocupadas pelo *self*.

Os precursores da visão dialógica de *self* são Mead (1913, 1934), James (1890) e Bakhtin (1981a, 1981b, 1997). O conceito de *self* dialógico é desenvolvido por Hermans, Kempen e Van Loon (1992) e é expandido em diversos trabalhos, como os Valsiner (1994; 2004), Silva (2003b), Duarte e cols. (2006) e Bamberg (1997b, 2004a, 2004b, 2006). A partir do reconhecimento de que a mentalidade dialógica sobre o *self* é ampla, nos afiliamos neste trabalho à concepção do *self* dialógico de Hermans (1996, 2001, 2003) e Bamberg (2004b, 2006).

Mead (1913, 1934) elabora uma construção de *self* simultaneamente intrapessoal e interpessoal, por meio de um sujeito agente, crítico, criativo (“*I*”) e um sujeito reflexivo, social, convencional (“*me*”). A noção de um outro generalizado é outra importante contribuição de Mead para o estudo do desenvolvimento humano, do ponto de vista dialógico. O *self* se constituiria a partir de diálogos entre o “*I*” e o “*me*”, o “outro generalizado” e alteridades significativas (Abib, 2005).

James (1890) edifica o sistema “eu e mim” (“*I and me*”) e reconhece a hierarquia e as divergências entre as diversas possibilidades de *selves*. O “eu” é agente, singular, garante o sentimento de continuidade e possui coerência autobiográfica (Silva, 2003b). O “mim” é amplo e é composto por elementos ambientais considerados pelo sujeito como parte de si mesmo (Silva, 2003b). A maior contribuição de James, de acordo com Lopes de Oliveira (2003b), é o reconhecimento da simultaneidade entre unidade e a multiplicidade do *self*.

Bakhtin (1981a, 1997) elabora a noção de *self* como uma entidade plural, constituída nas experiências do “eu-para-mim”, “eu-para-os-outros” e “outro-para-mim”. Essas três faces da subjetividade coexistiriam e se expressariam de forma polifônica. A metáfora do “romance polifônico” que Bakhtin (1981b) elabora para tratar da construção da narrativa literária é fértil para pensar a natureza descontínua e plural das subjetividades. A voz é “*a atividade na qual uma consciência falante se atualiza em enunciado, contra o pano de fundo de outras mentes e do ambiente social*” (Lopes de Oliveira, 2003b, p.46).

Cada voz carrega vozes coletivas com suas contradições e oposições. Uma grande inovação trazida por Bakhtin é a relativa autonomia das múltiplas vozes inerentes ao *self* (Silva, 2003b). Esses múltiplos posicionamentos dialogam, internamente e externamente, em uma polifonia espacial e temporal (Hermans, 2001).

A partir das contribuições de autores como Bakhtin (1997, 1981a, 1981b), James (1890) e Mead (1913), o conceito do *self* dialógico é elaborado como uma multiplicidade dinâmica de posicionamentos relativamente autônomos (Hermans & cols., 1992). A concepção dialógica do *self* (Hermans, 1996, 2001, 2003) assume que ele é polifônico e se movimenta entre diversas posições, de acordo com as transformações do contexto interativo, criando “arenas” para o diálogo entre os posicionamentos. Para a perspectiva do *self* dialógico, o sujeito se envolve em um ativo jogo de posicionamentos, no qual essas diversas posições podem dialogar, negociar e se integrar, quando convergências, divergências, oposições e contradições ocorrem. Assim, a perspectiva dialógica sobre o *self* é coerente com a leitura sociogenética do desenvolvimento humano.

Em contraste com o *self* como processo mental despersonalizado e centralizado típico da visão cartesiana, o *self* dialógico é social, no sentido de que as pessoas ocupam diversas posições num sistema polifônico (Hermans, 2001). O *self* dialógico possui uma combinação de continuidade-descontinuidade e das características temporal e espacial. A temporal é expressa por meio das narrativas e a espacial por meio da justaposição de vozes autônomas. Valsiner (2004) considera o *self* dialógico como um *self* polifônico em que a pessoa ativamente transcende o contexto imediato. Seria uma ficção estruturada em um sistema de posições que dialogam na constituição da subjetividade, inserida nas experiências culturais em que o sujeito participa ativamente (Valsiner, 2000).

O conceito de posições será adotado neste trabalho para nos remeter aos posicionamentos ocupados pelo *self* dialógico, em vez do termo papéis. Segundo análise de Oliveira e cols. (2004), o conceito de papel aparece em Vygotsky (2000) e exerce a função de mediar a relação entre sujeito e realidade, tanto por ser um modelo a ser imitado quanto por ser um recurso de desenvolvimento. O conceito de papel se fundamenta em duas metáforas, segundo as autoras. A primeira estabelece analogias entre relações humanas e sistemas vivos, cujo funcionamento harmonioso depende do bom funcionamento dos diferentes sistemas e órgãos. A segunda metáfora compara relações humanas a um drama social, em que diferentes papéis formam um enredo.

A elaboração psicodramática do papel (Moreno, 1995) é mais dinâmica e orientada para a modificação dos padrões culturais. A teoria dos papéis moreniana remete

ao cultivo da espontaneidade e a unidade corpo-afeto-cognição (Oliveira & cols., 2004). Existem mais convergências do que divergências entre a análise de posicionamentos e contra-posicionamentos de *self* proposta neste trabalho e a abordagem moreniana de papéis. A escolha da nomenclatura da posição procura nos afastar da noção estática de papel advinda da Psicologia Social fundamentada na Sociologia Clássica. Concordamos com Oliveira e cols. (2004), ao preferirmos o conceito de posição/posicionamento ao de papel, mesmo reconhecendo a pluralidade de visões sobre o último.

O conceito de posição é considerado uma interessante alternativa para enfatizar a fluidez do *self*, pois confere visibilidade aos processos interativos e discursivos da produção de sentidos sobre si mesmo e sobre o mundo, bem como envolve as dimensões relacional e reflexiva (Oliveira & cols., 2004). As pessoas atribuem determinadas posições à alteridade e são por ela posicionadas, seja implícita ou explicitamente. A emergência de posições articula experiências pretéritas, percepções atuais, perspectivas futuras e inserção cultural, ocorrendo por “*processos dialéticos de fusão e diferenciação*” (Rossetti-Ferreira & cols., 2004, p.25).

O *self* dialógico é compreendido por Silva (2003b) como “*uma multiplicidade dinâmica de posições do eu, corporificado e espacialmente estruturado, povoado por vozes, descentralizado, com limites abertos e contextualizado cultural e historicamente*” (p.64). Esse sistema plural é caracterizado pelo diálogo entre posições contraditórias, complementares e heterogêneas. Essa autora enfatiza que a multiplicidade do *self* não exclui a síntese subjetiva, que é resultado do processo intersubjetivo e intrasubjetivo de negociação de posições. Essa negociação é situada e vivenciada cultural e historicamente pelo sujeito em desenvolvimento. Já o trabalho de Duarte e cols. (2006) compreende o *self* dialógico como um sistema polifônico composto por significações e vozes internalizadas, que se atualiza constantemente nas negociações entre as posições. Esse sistema é simultaneamente relacional, auto-organizador e auto-regulado semioticamente (Duarte & cols., 2006).

A perspectiva dialógica de Bamberg (1997b) também adota a existência de projeções ilimitadas de vozes na subjetividade, cada qual carregando uma diversidade de discursos pessoais e coletivos. O desenvolvimento é investigado a partir das posições que emergem microgeneticamente nas práticas culturais (Korobov & Bamberg, 2004). O *self* é compreendido por esses autores como uma narrativa em construção que se apresenta empiricamente como fragmentada, não como uma entidade ontológica. É exatamente a análise microgenética do fluxo de posicionamentos que emergem nas interações sociais o

que permite ao pesquisador uma adequada investigação do trabalho de composição dialógica do *self* (Korobov & Bamberg, 2004).

De acordo com Korobov (2006), a análise do discurso é um campo heterogêneo e não existe uma receita para sua realização. A análise de posicionamento discursivo de Bamberg (Bamberg, 1997b, 2003, 2004a, 2004b, 2006), a qual orienta este trabalho, situa-se na interface entre diferentes orientações, caracterizando-se como uma gama de pressupostos teóricos e metateóricos, os quais são úteis metodologicamente à leitura pragmática e constitutiva do discurso e das ações sociais (Korobov & Bamberg, 2004).

Korobov e Bamberg (2004) se apresentam como psicólogos interessados na investigação micro-desenvolvimental das narrativas, não se considerando típicos analistas do discurso. Eles investigam os posicionamentos de si mesmo e do outro, ao longo das interações sociais, bem como as diferentes formas com que a subjetividade se desenvolve, por meio de resistências e adesões a discursos dominantes. Para realizar suas análises, usam os recursos desenvolvidos na sua teoria do posicionamento e na análise das pequenas histórias.

Eles diferenciam a sua análise de posicionamento da análise de discurso clássica, da análise crítica do discurso, análise da conversação e da análise de posicionamento de Harré e Langenhove (Korobov & Bamberg, 2004). A linguagem é compreendida pragmaticamente, como ação social com função constitutiva do *self*, e a subjetividade é avaliada como uma realização ativa e interativa (Korobov, 2001). Korobov e Bamberg (2004) interessam-se pelo uso ativo de recursos discursivos e retóricos pelo sujeito, no processo de posicionar a si mesmo e ao seu interlocutor. Conforme as elaborações de Korobov (2001), a análise de posicionamento de Bamberg ocupa um meio termo entre a análise crítica do discurso e a análise da conversação, as quais convergem com a visão de Bamberg com relação ao papel central atribuído ao discurso no estudo das interações e com relação à concepção da identidade como resultado semiótico da construção, manutenção e transformação ativa.

Korobov e Bamberg (2004) também distinguem a sua análise do posicionamento da tradicional análise de posicionamento de Harré e Langenhove (1999). No entanto, as duas análises comungam a articulação entre posições e a visão microgenética do desenvolvimento humano (Korobov & Bamberg, 2004). A teoria tradicional do posicionamento se insere na perspectiva do Construcionismo Social, de acordo com Harré (2004), e adota o conceito de posição para a investigação das relações sociais, criticando o conceito de papel. Para Harré e Langenhove (1999), a posição se refere a um conjunto

complexo de características pessoais que canalizam as possibilidades de ações intra e interpessoais, por meio da atribuição de expectativas culturais sustentadas em um contexto. Oliveira e cols. (2004) consideram essa teoria do posicionamento útil para refletir sobre a natureza relativamente estável e fluida das práticas discursivas.

Korobov (2001) considera que a análise de posicionamentos procura investigar as diferentes formas lingüísticas usadas pelo sujeito para se posicionar e posicionar seu interlocutor nas interações. O estabelecimento do *self* ocorre por meio de posicionamentos sobre diferentes tópicos e situações interativas, na negociação com tensões ideológicas. As posições subjetivas (Korobov, 2001) seriam locais construídos psicologicamente nos quais as pessoas representam a si e ao outro, intencionalmente ou não. Ao longo do tempo, esses locais formam-se a partir dos efeitos de ideologias e podem modificar ou reafirmar os significados culturais e históricos.

De acordo com Bamberg (2004b), a análise de posicionamentos nos estudos sobre a identidade assume que eles, apesar de serem fundamentados nas macronarrativas, são flexíveis e são construídos com a agência individual. As posições, dessa forma, contemplam a auto-reflexão e a autocrítica, bem como possibilitam constantes revisões do *self* em desenvolvimento. Macronarrativas e agência individual operam dialeticamente no processo de o sujeito significar a si mesmo e aos outros na situação de narrar suas histórias. Assim, a análise bamberguiana objetiva a investigação da construção microgenética de estratégias de posicionamento, dentro do contexto simultâneo de afiliação, resistência e redefinição de macronarrativas convencionais (Korobov & Bamberg, 2004).

A análise minuciosa das pequenas histórias procura associar os aspectos lingüísticos e retóricos da interação narrativa aos posicionamentos de *self* assumidos discursivamente (Bamberg, 1997b; Georgakopoulou, 2006). Essa análise tem sido problematizada e exemplificada recentemente nos diversos trabalhos de Bamberg, Georgakopoulou, Korobov e Moissinac (Bamberg, 2004a; Bamberg, 2004b; Bamberg & Georgakopoulou, no prelo; Georgakopoulou, 2006; Moissinac & Bamberg, 2005). Georgakopoulou (2006) propõe que a análise das pequenas histórias se insere na mudança paradigmática dos estudos sobre a identidade, a partir de três contribuições principais: a) estudos de gênero, que enfatizam a relação entre narrativa e vida social; b) o reconhecimento da identidade como interativa, fictícia, inacabada, co-articulada com as ações sociais; e c) a concepção da subjetividade como fragmentada e construída microgeneticamente.

A novidade trazida pelas pequenas histórias é a mudança de foco analítico de um curso de vida coerente para os eventos e contextos em que a narrativa é gerada (Moissinac & Bamberg, 2005). As análises narrativas tradicionais são criticadas como artificiais por Bamberg (2006), por se restringirem aos fatos narrados e por usarem categorizações estruturais e temáticas. Nesse trabalho, Bamberg sinaliza que a análise das pequenas histórias possui pressupostos diferentes da análise narrativa tradicional. A tradicional preconiza a dicotomia entre mundo interno e realidade, a concepção referencial da linguagem e a exatidão do relato de fatos objetivos, a fim de minimizar distorções subjetivas. Já as pequenas histórias são lidas como projetos situacionais e intersubjetivos, em que a história metaforiza o *self*, que se desenvolve por meio da resistência e adoção de macronarrativas (Bamberg, 2006).

O *self* como construção narrativa também é um conceito elaborado por Chandler (2000), que o caracteriza como histórias que nós contamos a nós mesmos e ao outro, a fim de nos fazermos compreender por ele. A exatidão e a veracidade objetiva dos fatos narrados têm pouca importância, pois o interesse está no que foi escolhido para se converter em linguagem a ser apresentada ao outro (Bamberg, 2006; Oliveira & cols., 2006). O relato de si é produto da relação dialógica entre presente, passado e futuro, da negociação entre interesses, necessidades e desejos (Freeman, 2007).

Bamberg e Georgakopoulou (no prelo) consideram que o termo *pequenas histórias* é amplo e abrange uma diversidade de atividades narrativas sub-representadas nos estudos tradicionais sobre as histórias orais e de vida. As pequenas histórias geralmente emergem nas interações informais e podem se referir a eventos banais, fictícios, em andamento, projetados no futuro, bem como a possibilidades discursivas como recusas em narrar, ou interrupções no relato (Bamberg, 2006; Bamberg & Georgakopoulou, no prelo).

A análise das pequenas histórias é flexível, porém procura investigar os elementos retóricos, lexicais e a orientação moral envolvida na narrativa. Neste trabalho, a análise das pequenas histórias segue a orientação de Bamberg e Georgakopoulou (no prelo), a qual se consolida a partir de três eixos: a) identificar os personagens e como eles se posicionam entre si; b) identificar os posicionamentos do narrador e dos seus parceiros discursivos, inseridos na situação interativa; e c) identificar macronarrativas que participam da significação do *self*.

Neste trabalho, os posicionamentos desse primeiro eixo de análise das pequenas histórias são referidos como personagens que dialogam entre si, como será explicado no capítulo referente à metodologia. Os posicionamentos assumidos pelo sujeito e atribuídos

ao seu interlocutor são considerados ofertas identitárias associadas a momentos estáveis da dinâmica da construção da subjetividade, que mantém a continuidade da identidade (Abbey & Davis, 2003). No jogo de posições, a pessoa negocia os significados que lhe são atribuídos por si mesma e pelo outro (Rossetti-Ferreira & cols., 2004). A atividade de posicionar envolve o manejo ativo e discursivo de um ponto de vista, que se expressa linguisticamente por meio de marcadores da agência do sujeito (Korobov, 2001).

O segundo eixo enfatiza que as narrativas são construídas para uma audiência específica. Elas são proferidas com propósitos discursivos que canalizam as possibilidades de posicionamentos assumidos e atribuídos. As narrativas podem validar a própria opinião, divertir o outro, explicar as próprias condutas e podem aproximar ou diferenciar os interlocutores (McLean, 2005). Simão (2004) e McLean (2005) também consideram que a compreensão dialógica das significações produzidas narrativamente envolve as motivações, explícitas e implícitas, das falas.

A intencionalidade, segundo Gibbs (2005), está associada às motivações que orientam o significado do texto gerado. A intenção não precisa ser apresentada conscientemente, mas sua interpretação deve se apoiar em evidências presentes no texto em análise. A distância ou aproximação entre os interlocutores se estabelece por meio de similaridades e diferenças ressaltadas narrativamente, por critérios espaciais, temporais, culturais, sociais, físicos ou psicológicos (Phelan, 2005b). Oliveira e cols. (2004) reiteram a visão de que as particularidades culturais e situacionais da interação definem o jogo de posições estabelecido entre os participantes.

A subjetividade é elaborada nas interações discursivas que, por meio de estratégias retóricas, tentam convencer o interlocutor a compreender o sujeito da mesma forma como este deseja ser interpretado (Bamberg, 2004b; Lopes de Oliveira & Vieira, 2006). As abordagens retóricas da narrativa enfatizam a complexidade da criação narrativa (Phelan, 2005a), no que se refere a diversas estratégias de linguagem. Moissinac e Bamberg (2005) exemplificam o uso do discurso direto, que visa tornar uma história mais verossímil e dramática, e o recurso às dramatizações, que constroem o tom discursivo por meio de tons emocionais e do suporte paralingüístico da fala.

O microcontexto de uma relação dialógica concreta só pode ser entendido com a compreensão das macroestruturas nas quais o *self* de manifesta. Segundo Bruner (1997), o falar de si mesmo implica uma tomada de decisões, à medida que os fatos são interpretados e reinterpretados pelo sujeito no contexto de narração. Essa produção de sentido se

canaliza culturalmente pelas crenças, representações e códigos compartilhados historicamente.

As macronarrativas referem-se a formas preexistentes de interpretação sociocultural que delineiam as estratégias de interpretações e a agência individual (Bamberg, 2005b). São discursos dominantes que naturalizam e sustentam relações de poder, legitimam a preservação do *status quo*, refletem ideologias e normas sociais prescritivas que organizam as relações sociais (Bamberg, 2005b; Barcinski, 2005). Oliveira e cols. (2004) destacam que a construção das funções psicológicas do indivíduo ocorre em uma determinada estrutura social, permeada por ideologias e formas de se relacionar específicas a um contexto cultural. As macronarrativas são discursos culturais amplos mantidos em função do uso histórico e cultural (Korobov, 2001). Segundo Lerner e Castellino (2002), a visão contemporânea sobre desenvolvimento enfatiza que a dinâmica sistêmica das relações indivíduo-contexto fornece as bases do comportamento e da mudança desenvolvimental.

Assim, a análise de posicionamentos e das pequenas histórias, estratégias metodológicas adotadas neste trabalho, procuram contemplar diferentes níveis: o nível microlingüístico, o nível de estratégias retóricas da interação e o nível de construção da identidade pelas macronarrativas (Korobov, 2001).

A cultura institucional

A etnografia crítica e política conduzida por McLaren (1992) em escola na periferia de Ontário, Canadá, será o referencial utilizado neste trabalho para as interpretações da cultura institucional da CSL estudada. Nesse trabalho, o autor propõe a existência de estados interativos e rituais institucionais, que constituem maneiras sutis de internalização e atualização dos valores e das normas da ideologia capitalista presentes nas práticas institucionais. Esta etnografia revela a importância dos eventos considerados triviais do dia-a-dia, tradicionalmente ignorados nas análises institucionais, e que participam da rede simbólica que promove a subjetivação dos atores institucionais.

A instituição educativa é concebida por McLaren (1992) como um local cultural contraditório, engajado no processo dialético de produzir subjetividade e reproduzir a ordem social dominante. McLaren (1992) enfatiza a fundamentação cultural para o patrocínio de modos de dominação e resistência identitárias, conferindo grande importância à cultura institucional e às formas subjetivas de resistência aos controles

sociais implícitos no currículo oculto. Este currículo oculto institucional é regulador, associado à transmissão de condutas e maneiras que modelam caráter, comportamentos e posturas (Bernstein, 1996).

De acordo com Lopes de Oliveira e Vieira (2006), o *self* do adolescente privado de liberdade se configura nas relações entre os sistemas semióticos institucionais formais e informais que compõem a instituição socioeducativa em que vive, por meio de práticas visíveis e invisíveis. Nas pedagogias “invisíveis”, o enquadramento é fraco, as relações e regras são implícitas e desconhecidas pelos aprendizes. Os sistemas formais contemplam as normas de funcionamento, a avaliação técnica e hierarquias relacionais. Já os sistemas informais abrangem crenças e valores sobre a criminalidade, os dispositivos disciplinares implícitos e a cultura institucional. Os rituais institucionais e os estados de interação da CSL evidenciam tanto as pedagogias visíveis como as invisíveis que governam os processos de subjetivação dos adolescentes que ali estão.

Os rituais são sempre pedagógicos e evidenciam, explicitamente ou implicitamente, os objetivos da instituição em que ocorrem. São eventos políticos que encorajam o apoio e a aceitação da cultura dominante da instituição (McLaren, 1992), bem como são eventos culturais que evidenciam resistências de classe social e recursos culturais dos sujeitos frente às distribuições do capital cultural dominante.

Os circunscritores institucionais (Linde, 2005) têm efeito na estrutura das narrativas contadas, pois canalizam o que é considerado relevante, o que deve ser omitido e o que deve ser ofertado como verdade. O discurso, manifestado materialmente e institucionalmente nos rituais e devires, resultaria da interação entre características do contexto em que é produzido (cultura institucional, ambientação sociopolítica) e características pessoais dos interlocutores (Lopes de Oliveira, 2003b). Um discurso é “*uma configuração cultural-política de significantes através dos quais as ideologias são inseridas*” (McLaren, 1992, p.181). Esses discursos são governados por práticas narrativas que regulam o que deve ser dito, o que deve ser silenciado, a autoridade do falante e a obediência do ouvinte, disseminando significados e produzindo identidades.

Segundo McLaren e Giroux (2000), a linguagem é política e nos fornece auto-definições, a partir das quais as pessoas negociam suas posições e relações, nomeiam a si mesmas e ao mundo. Para Boto (2003), os sentidos sociológicos de um ritual institucional conferem lugares, posições e jogos de linguagens verbais, gestuais e corporais. Assim, os discursos são sempre ideológicos em sua base econômica e em seus efeitos de poder

(McLaren & Giroux, 2000) e só podem ser entendidos em seus padrões institucionais, em suas formas de transmissão, práticas sociais e interesses materiais.

O que caracteriza um ritual é o seu formato repetitivo e prescritivo, bem como as lógicas culturais e sociais que eles expressam. O ritual na pedagogia crítica de McLaren (1992) constitui e é constituído pelo poder, de forma que somente podemos compreendê-lo quando investigamos os aspectos relacionais por meio dos quais ele é representado. Os rituais transmitem simbolicamente as ideologias sociais e culturais dominantes em uma instituição, servindo freqüentemente a funções normativas e metacomunicativas (McLaren, 1992). Pelo aspecto de inquestionabilidade dos rituais, as pessoas raramente se tornam conscientes de seus efeitos de estruturação e de seu poder de classificar informações e pessoas em diferentes classes sociais.

A ritualização (McLaren, 1992, p.88) é um:

processo que envolve a encarnação de símbolos, conglomerados de símbolos, metáforas e paradigmas básicos através de gestos corporais formativos. Enquanto formas de significação representada, os rituais capacitam os atores sociais a demarcar, negociar e articular sua existência fenomenológica como seres sociais, culturais e morais.

Os rituais são eventos políticos construídos a partir das experiências culturais do grupo social cujo capital cultural é privilegiado na instituição; os rituais disciplinam, administram e canalizam a cultura pessoal dos alunos. Rituais “*representam um campo de discurso ou modo dominante de representação que naturaliza, santifica e privilegia certas formas de conhecimento e prática simbólica sobre outras*” (McLaren, 1992, p.181).

McLaren (1992) considera que rituais e estados de interação também expressam resistências às ideologias valorizadas institucionalmente e, nessa dialética aceitação/resistência, as subjetividades dos atores institucionais são produzidas. O papel ativo do sujeito em desenvolvimento introduz conflitos nesses discursos hegemônicos, apesar dos dispositivos adotados de imposição de ideologias por meio da violência simbólica (Vain, 2002).

Os rituais de resistência marcam a mobilização de tensões latentes para romper regras normativas e subverter os discursos-padrão da instituição (McLaren, 1992). Os rituais de resistência são agonísticos e criam conflitos com códigos e crenças prescritas, na tentativa de inverter o discurso institucional. Já um ritual de revitalização é um “*evento processual que funciona para injetar uma renovação de compromisso para com as*

motivações e valores dos participantes no ritual” (McLaren, 1992, p.127). Este tipo de ritual é geralmente mediado por uma pessoa tida como autoridade na instituição.

Para Vain (2002), os rituais são sempre associações simbólicas dramáticas, ainda que manifestados concretamente, que condensam traços culturais, materializam significados ideológicos e classificam as informações de uma cultura determinada. Os rituais, da forma como ocorrem na CSL, são criticados por não estimularem a crítica das macronarrativas presentes na trajetória de vida dos adolescentes atendidos e nem promoverem um diálogo emancipatório (McLaren, 1992). Os rituais da CSL exercem prioritariamente seus efeitos de controle e disciplinarização dos adolescentes.

Os quatro estados de interação propostos por McLaren (1992) são inclusivamente relacionados. Referem-se a estilos de interação dos atores institucionais entre si, com o ambiente e eventos, constituindo-se nos “*principais modos de sensibilidade rituais*” (McLaren, 1992, p.132). O primeiro estado de interação citado é o da esquina de rua, composto por elementos interativos típicos dos ambientes informais externos à instituição educativa, como o pátio, o recreio e a rua. Os sujeitos estão mais descontraídos, barulhentos, expressam emoções, estabelecem contato físico intenso e os limites entre papéis institucionais são mais flexíveis. O tom desse estado é o da alegria, do lúdico, da coletividade e da intimidade.

O segundo estado de interação é o do estudante, que é uma antítese ao estado anterior. Aqui, o tom é objetivo e racional; o humor é sério e a ênfase é direcionada à realização de tarefas e à ética do trabalho. Os sujeitos ficam quietos, apresentam boas maneiras e seus gestos são contidos. O tema central é o bom comportamento e os sistemas de premiação e punição são ritualizados e institucionalizados, a fim de coibir as características do estado de esquina de rua. Este estado de interação é sustentado por modelos educacionais do desempenho (Bernstein, 2003) e pela educação para a força de trabalho (Lenhardt, 1996). Os sujeitos são controlados pelos educadores pela coerção, pelo controle do tempo e pelo desempenho de papéis esperados do bom estudante e do bom trabalhador.

O terceiro estado de interação proposto por McLaren (1992) é o da santidade, expresso por atividades educativas que aglutinam a ética protestante do trabalho (Weber, 1968) e a espiritualidade considerada legítima pela instituição, como orações coordenadas por professores antes das aulas. O tom desse estado é o de reverência e humildade e os temas centrais são o do bom cristão e o arrependimento dos pecados.

O último estado de interação é o da casa, inferido pelos relatos dos sujeitos sobre suas interações com seus familiares e a partir de situações nas quais os atores interagem na instituição tal como no contexto doméstico. Os pais, tais quais os professores, representam figuras de autoridade e as regras de bom comportamento são semelhantes em casa e na escola. No entanto, no estado da casa, o sujeito tem pronto acesso ao estado de interação da esquina de rua.

Como veremos quando da apresentação dos resultados da pesquisa, o estudo de McLaren (1992) apresenta importantes contribuições ao primeiro nível de análise construído em nossa investigação. Entretanto, a nomenclatura “estado” de interação aparenta ser muito estática e não condiz com a perspectiva teórica adotada, que enfatiza a mudança, o desenvolvimento ativo e as singularidades. A fim de tornar a terminologia mais dinâmica e adequada às especificidades da CSL estudada, foram realizadas modificações nos nomes dos estados. Para tal, a noção de devir da cartografia esquizoanalítica de Guattari e Rolnik (1993) e Deleuze e Guattari (2000) foi um interessante subsídio. As abordagens pós-estruturalistas, de acordo com Comarck (2004), fornecem *insights* mais complexos sobre relações de poder, rituais, práticas diárias e “*microtáticas*” (p.61) institucionais que fabricam posições de sujeito.

A noção do devir está relacionada a múltiplas possibilidades de processos de singularização, que podem ser conflituosas com as subjetividades dominantes em uma dada cultura (Guattari & Rolnik, 1993). O devir implica um processo de composição identitária, uma criação heterogênea que contempla a contradição interna e que mantém a produção da subjetividade em andamento. Os devires contemplam entrecruzamentos de fatores sociais, econômicos, tecnológicos, midiáticos, etc (Deleuze & Guattari, 2000). O devir é considerado neste trabalho como nomeação mais adequada para os estados interativos da casa de semiliberdade estudada, por contemplar a pluralidade e a transformação da nossa visão de Psicologia do Desenvolvimento. A partir desse momento, os estados de interação serão renomeados por devires correspondentes: o estado de esquina de rua será nomeado como devir brincalhão; o estado do estudante como devir trabalhador burguês; o da santidade como devir devoto; e o estado de interação do lar como devir rapaz de família.

Além disso, a abordagem de Guattari e Rolnik (1993) sobre a subjetivação contempla a resistência e a afiliação a macronarrativas, coerentemente com a pedagogia crítica de McLaren (1992) e a visão dialógica da subjetividade de Bamberg (1997a, 2004b). A construção dos processos de singularização (Guattari & Rolnik, 1993) oscila

entre dois pólos. O primeiro pólo é o da alienação, opressão e submissão às subjetividades legitimadas em uma cultura. O segundo é o da criação e da expressão, no qual o sujeito se reapropria dos elementos presentes na cultura e se singulariza.

A partir desse momento, procuraremos caracterizar o nosso objeto de estudo, com o resgate histórico do processo de institucionalização da infância e da adolescência brasileiras e com a problematização das medidas socioeducativas propostas pelo ECA. O desenvolvimento dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é considerado dentro da leitura Histórico-Cultural do desenvolvimento humano e sua subjetivação é lida pela perspectiva do *self* dialógico.

Política de cuidado e institucionalização de crianças e adolescentes brasileiros: da clausura ao Estatuto da Criança e do Adolescente

Oliveira (2002) divide a história da assistência à infância brasileira em três fases: caritativa, filantrópico-caritativa e bem-estar social. Na fase caritativa (do Brasil-colônia até o Império), o regime de funcionamento das instituições seguia modelo semelhante ao da clausura e da vida religiosa. Pelo viés caritativo, a educação das crianças e jovens das classes populares destinava-se à formação de força de trabalho para colonização do país e para a contenção de massas desvalidas.

Na fase filantrópico-caritativa (do fim do Império até aproximadamente 1980), o foco centrou-se na identificação e no estudo das categorias necessitadas de proteção e de reforma (Oliveira, 2002). De acordo com análise do histórico brasileiro de institucionalização de crianças feito por Rizzini e Rizzini (2004), a partir da metade do séc. XIX, a categoria jurídica dos menores de idade passa a ser alvo específico da intervenção reformadora do Estado e de outros setores da sociedade, como as instituições religiosas e filantrópicas. Em 1927, são criados os primeiros Juizados de Menores e o Código de Menores. Colônias agrícolas e reformatórios são construídos para os menores, fundamentados nas idéias de recuperação e enclausuramento do “menor” delinqüente (Oliveira, 2002; Rizzini, 2005).

O Serviço de Assistência a Menores (SAM) é criado em 1937 pelo Estado Novo, ensejado pela idéia da intervenção junto à infância como questão de defesa nacional, dentro do paradigma de sanção ao menor infrator (Conceição & Lopes de Oliveira, 2006). As instituições do SAM se convertem em meros locais de privação de liberdade e são significados popularmente como escolas do crime (Rizzini & Rizzini, 2004). Em poucos

anos, esse sistema saturou-se, não chegando a dar conta da demanda criada (Rizzini & Rizzini, 2004). A cultura institucional era marcada por problemas administrativos, nomeações por influências políticas, fraudes na compra de bens de qualidade inferior, dificuldades de ordem material e administrativa, bem como moral e técnico-pedagógica (Rizzini, 2005).

Em 1927, o primeiro Juizado de Menores foi criado e foi instaurado o primeiro Código de Menores, que procuravam considerar a etiologia da infração, além de puni-la. A categoria de “menor em situação irregular” é criada, expondo as famílias das classes populares à intervenção do Estado, por sua condição de pobreza (Rizzini & Rizzini, 2004; Rizzini, 2005). Os modelos etiológicos e de intervenção seguem uma tradição policialesca e psicopatologizante, com o uso abusivo de testes psicológicos no diagnóstico de déficits cognitivos, traços patológicos de personalidade e moralidade (Rizzini, 2005).

Já na terceira fase identificada por Oliveira (2002), em 1964, cria-se a Fundação Nacional de Bem-estar do Menor (FUNABEM), a partir das críticas feitas ao SAM (Rizzini & Rizzini, 2004). Nesse momento, os discursos são permeados pela valorização da vida familiar e pela necessidade de integração do menor na comunidade. A despeito da política explícita de não-internação, o grande modelo de intervenção junto à juventude pobre continuava a ser o do internato-prisão (Rizzini & Rizzini, 2004).

Segundo Rizzini e Rizzini (2004), o modelo brasileiro de assistência à infância e à adolescência passa por intensos questionamentos a partir de 1980, com o processo de abertura política e com a contribuição de movimentos sociais, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a desinstitucionalização da anti-psiquiatria. Ideologias fortemente estabelecidas no imaginário social, como o mito do menor abandonado, a situação irregular e a periculosidade, são parcialmente desmistificadas.

O foco das discussões muda da etiologia da criminalidade para causas estruturais ligadas às raízes históricas do processo de desenvolvimento político-econômico do país, tais como a má distribuição de renda e a desigualdade social (Rizzini & Rizzini, 2004). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, é marco histórico dessa transição de paradigma, rumo a novos conceitos e práticas, pela sua doutrina de proteção integral e visão do sujeito de direitos.

O ECA é considerado uma legislação de vanguarda, pois rompe com doutrina da situação irregular e reafirma a noção da proteção da infância e juventude brasileiras, implicando a discriminação positiva da criança e do adolescente (Gonçalves, 2005). Diversos avanços podem ser apontados com o ECA tais como, entre outras novidades: a

concepção de crianças e adolescentes como seres humanos em desenvolvimento, sujeitos de deveres e direitos; o desuso da dicotomia terminológica entre menor e criança; a participação da sociedade civil nas intervenções; a criação dos Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares (Castro, 2002, Gonçalves, 2005).

No entanto, um conjunto de dificuldades é encontrado para a real implantação do Estatuto, como o despreparo dos recursos humanos nos Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares; o caráter desumanizador das instituições de privação de liberdade; e a cultura política clientelista, burocrática e corporativa presente nas instituições de aplicação das medidas socioeducativas (Castro, 2002).

O sistema de garantias de direitos pouco avançou desde a promulgação do ECA; infelizmente, seus princípios inovadores ainda não se traduziram em políticas, programas e ações concretas. Conforme apontado por Arantes (2005), o Brasil vem diminuindo os gastos com políticas sociais básicas em nome do equilíbrio fiscal e para o cumprimento de metas estabelecidas com organismos financeiros internacionais. Essa progressiva diminuição dos investimentos dificulta a viabilidade do sistema de garantias de direitos preconizado pelo Estatuto.

Volpi (1999) discute que o atendimento ao adolescente “em conflito com a lei” é problemático, visto que os operadores do sistema persistem numa prática de caráter repressivo, em instituições do velho paradigma. As experiências prévias, comentadas na apresentação da dissertação, e o presente trabalho endossam essas críticas a um aparato institucional de execução de medidas socioeducativas calcado em uma lógica autoritária e disciplinar. A cultura institucional das unidades de execuções das medidas pouco contribui para a promoção da autonomia ou inclusão social dos adolescentes atendidos, afasta os possíveis parceiros, quer seja a família, quer seja a comunidade ou o poder público local, e desperdiça os escassos recursos destinados à aplicação das medidas (Volpi, 1999).

De acordo com Rizzini e Rizzini (2004), as décadas de 1990 e 2000 comportam uma contradição entre diversos esforços de implementação do ECA e o grande aumento da violência e da criminalidade, da cooptação de crianças por grupos de traficantes, ensejando grande pressão para o confinamento e para a redução da idade penal. Segundo Santos (2004), a qualificação do ECA como defensor da impunidade é cultivada pela mídia e opinião pública, representando um ataque aos direitos humanos, diante do aumento dos índices de violência, insegurança.

No que diz respeito a adolescentes “em conflito com a lei”, o ECA traz um conjunto de princípios norteadores, que visam a ações de ressocialização e aplicação de

medidas socioeducativas, como forma de não deixar impune o ato praticado e, ao mesmo tempo, entendê-lo diferentemente do ato cometido por um adulto. As medidas, tanto as socioeducativas, que visam punir o ato e reparar o dano social, como as protetivas, que visam assegurar direitos violados, são formuladas como oportunidades de reconstrução da cidadania, e não como meios de repressão. Um ato infracional é definido pelo Estatuto como qualquer conduta descrita como crime ou contravenção penal praticada por um adolescente. De forma resumida, as medidas socioeducativas previstas no ECA são:

Advertência: admoestação verbal da autoridade judiciária, reduzida a termo e assinada, na qual o adolescente se compromete a modificar seu comportamento;

Reparação de dano: restituição de objetos, ressarcimento do dano ou compensação por prejuízo, como uma obrigação pessoal e intransferível;

Prestação de serviços à comunidade: realização de tarefas gratuitas junto a instituições na comunidade, não prejudicando a frequência à escola ou trabalho;

Liberdade Assistida: programa de acompanhamento e inserção psicossocial do adolescente e sua família;

Internação: medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição de pessoa em desenvolvimento;

Semiliberdade: exige a permanência em estabelecimento socioeducativo nos dias de semana. Essa medida não comporta prazo determinado, devendo os técnicos orientadores elaborar periodicamente relatórios para subsidiar a autoridade judiciária no acompanhamento e tomada de decisão de cada caso. As casas de semiliberdade são unidades residenciais localizadas nas comunidades, cujas atividades externas são realizadas independentemente de autorização judicial.

De acordo com Volpi (1997) as medidas socioeducativas são aplicadas e operadas de acordo com as características da infração, com as circunstâncias sócio-familiares e com a disponibilidade de programas e serviços em nível municipal, regional e estadual. A intervenção com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas deve ser contextualizada, tendo-se em vista: a existência de atos infracionais de relevância atribuídos a adolescentes; o direito de toda sociedade à segurança pública e individual; a falta de definição clara das competências dos diferentes órgãos do poder público em relação ao cumprimento das medidas sócio-educativas; e a falta de orientações técnicas e pedagógicas (Volpi, 1999).

As medidas comportam aspectos de natureza reparadora, coercitiva e educativa, no sentido da proteção integral e do acesso à formação e à informação. Maior Neto (2001)

concebe uma prevalência do caráter educativo sobre o punitivo nas medidas socioeducativas, levando à reafirmação dos valores ético-sociais, ao tratar o adolescente autor de ato infracional como alguém que é capaz de se modificar. Assim, do ponto de vista legislativo, as medidas constituem-se em condição que garante o acesso do adolescente a oportunidades de superação de sua condição de exclusão, bem como de acesso à formação de valores positivos relativos à participação na vida social.

A operacionalização das medidas socioeducativas deve prever, obrigatoriamente, o envolvimento familiar e comunitário, mesmo no caso da privação de liberdade, além da formação permanente daqueles que trabalham no sistema, tanto funcionários como voluntários (Volpi, 1999). Experiências bem-sucedidas realizadas em diversos pontos do país demonstram claramente que uma aplicação correta das medidas socioeducativas, feita em conjunto com os familiares, comunidade e organizações não-governamentais, resulta em redução significativa da criminalidade juvenil, prevenção ao abuso de drogas e reinserção social (UNICEF, 2002).

Os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas

Segundo relatório de Silva e Guerresi (2003), existem aproximadamente 10 mil adolescentes em instituições de privação de liberdade no Brasil. São adolescentes do sexo masculino (90%); com idade entre 16 e 18 anos (76%); afro-descendentes (60%); que não freqüentavam a escola (51%), não trabalhavam (49%) e viviam com a família quando praticaram o delito (81%). Em geral, eles não concluíram o ensino fundamental (50%), são usuários de drogas (85,6%) e suas principais infrações são: roubo (29,5%); homicídio (18,6%); furto (14,8%); e tráfico de drogas (8,7%). A mesma análise foi realizada no DF, pelo MPDFT, evidenciando que esse perfil é o de um adolescente do sexo masculino (88,88%), entre 16 e 17 anos (63,65%), com uma passagem pela promotoria da infância e da juventude (74,98%), cujas infrações mais freqüentes são atos contra o patrimônio, prevalecendo o roubo (19,45%) e o furto (18,87%) (Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, 2002).

A síntese da situação das unidades de internação brasileiras, segundo Silva e Guerresi (2003), é a de que o ambiente físico é inadequado (71%) às necessidades da proposta pedagógica do ECA. Essa inadequação contempla inexistência de espaços para atividades esportivas e de convivência e péssimas condições de manutenção e limpeza. Quando existem espaços para socialização, eles geralmente não são utilizados. O ambiente

físico é pensado em termos tipicamente prisionais, ao invés de ser pensado como favorável à realização de propostas efetivamente socioeducativas.

Apesar da atuação dos direitos humanos e das leituras das discontinuidades com o crime, essas características ainda são hegemônicas nas instituições penais, evidenciadas nas baixas expectativas quanto à mudança subjetiva, na crença arraigada da natureza imoral dos adolescentes, nas penas dúbias e nas regras implícitas ambíguas dentro de cada unidade de execução de medidas (Rizzini, 2005; Silva, 2003b; Zamora, 2005). Atualmente, enfrentamos um difícil período no que tange aos esforços de humanização das instituições destinadas a atender os adolescentes autores de atos infracionais (Rizzini, 2005). Prevalecem graves denúncias de práticas desumanas cometidas em nome da proteção da sociedade e do combate à violência.

Castro (2002) assume que adolescentes que cometeram ato infracional buscaram no delito alguma forma de reconhecimento, de pertencimento, de obtenção de algo. Pereira (2002) e Oliveira (2002) apontam algumas das motivações relatadas por adolescentes, em cumprimento de medida de privação de liberdade, para terem começado a praticar infrações, como: a condição socioeconômica; a violência doméstica; o envolvimento com outros infratores; e a idéia de predestinação para o crime.

A condição socioeconômica seria a primeira motivação relatada e contempla a inexistência de perspectivas de acesso aos bens de consumo, providos pela família ou via mercado formal de trabalho. Além disso, os adolescentes das classes de baixo poder aquisitivo verificam que o investimento na própria escolarização não é garantia de emprego ou de cidadania (Pereira, 2002). Muitos deles desejam assumir o papel de provedor familiar, seja para quitar dívidas, seja para se tornarem independentes financeiramente. O perfil do jovem infrator brasileiro é o de uma pessoa que se subjetiva na pobreza, em que o início da vida no crime, em especial no tráfico de drogas, pode representar a busca por melhores oportunidades e recursos (Rizzini, 2005).

Outra motivação relatada para a infração é a violência doméstica, expressa nas formas de expulsão de casa, abandono ou agressões físicas e psicológicas, utilizadas como meio de educação, punição e disciplina. A infração aqui assume papel de meio de sobrevivência na rua, vingança e/ou afastamento da realidade vivenciada. A rua torna-se o local privilegiado de refúgio, aprendizagem, socialização e lazer (Pereira, 2002).

O grupo de pares dos adolescentes infratores lhes confere identidade, aceitação, auto-estima e proteção. Na rua, os adolescentes se sentem acolhidos pelas parcerias e pela proteção grupal (Camilo & Lopes de Oliveira, 2004). Oliveira (2002) descreve que muitos

adolescentes entram no sistema de medidas socioeducativas ao assumirem delitos cometidos por outros ou em virtude do código de honra que rege os relacionamentos entre o grupo, que leva a proteger da punição os infratores maiores de 18 anos de idade.

Dois outros fatores são relatados pelos adolescentes como motivações para as infrações. Um discurso de autodeterminação na entrada no crime, significada como vocação e destino (Pereira, 2002), nega as oportunidades das quais esses adolescentes foram excluídos. O outro discurso é associado à hereditariedade do crime, quando a família do adolescente está envolvida no tráfico, na criminalidade e fornece armas e inserção social aos adolescentes (Oliveira, 2002; Pereira, 2002).

Os adolescentes em cumprimento de medida de privação de liberdade possuem dificuldades para falar sobre as próprias perspectivas para o futuro, conforme verificado por Pereira (2002). Seus discursos são permeados por crenças fatalistas e conformistas, ao reconhecer os limites sociais dados pela falta de profissionalização e de escolaridade. A continuidade na criminalidade é favorecida pelos trabalhos em subempregos nas ruas, perpetuando a exposição à exclusão social, à marginalização e aos mesmos riscos que anteriormente canalizaram sua entrada na criminalidade (Oliveira, 2002; Pereira, 2002).

Conforme afirmado por Pereira (2002), faz-se preciso um processo de apoio e acompanhamento desses adolescentes após as medidas socioeducativas, que os oriente na construção de um novo projeto de vida, favorecendo a busca por formas dignas de viver e de se incluir socialmente, de forma emancipatória e autônoma (Graciani, 2001). A UNICEF (2003) concebe que a reintegração na vida social, escolar e profissional do adolescente egresso de medidas socioeducativas é um desafio no qual é necessária a melhoria da sua escolaridade, da sua profissionalização e do apoio para a organização de um projeto de vida. Esse apoio ao egresso não é oferecido pela maioria das unidades socioeducativas, como verificado por Assis e Constantino (2005). De acordo com Arantes (2005), a “pena” do adolescente nunca prescreverá, se não fornecermos uma estrutura de apoio que garanta a sua vida e a sua inserção social.

Segundo sugerido por Silva (2003b), é preciso estruturar novas redes de condições concretas e relacionais, a fim de promover novos sentidos de si e posições assumidas e atribuídas aos sujeitos que se envolvem com crimes. Uma tentativa para estimular descontinuidades nas infrações é a inserção em nova cultura, por meio do encontro com novos parceiros interativos e novas vozes sociais. Segundo Silva (2003b) e Silva e cols. (2004), os circunscritores culturais das relações de fidelidade e permanência

no grupo de pares infratores exercem uma forte resistência para o rompimento da trajetória infracional.

As conseqüências financeiras da saída do crime sobre os familiares e as ameaças de grupos rivais contra a família dos adolescentes que saem da carreira infracional também são fatores que dificultam a saída da trajetória no crime (Pereira, 2002). A inserção no mercado de trabalho formal aparece como mecanismo privilegiado de mudança subjetiva que, infelizmente, é dificultado pelas rivalidades criadas ao longo da história na criminalidade, que leva os adolescentes a constantes mudanças de endereço e de formas de vida (Silva, 2003b). A mudança de cidade, com o fim de evitar o contato com rivais e as perseguições da polícia local, é apontada por Pereira (2002) como outro meio de descontinuidade na carreira criminal.

Além disso, a incredulidade da sociedade na descontinuidade do crime e o medo de tentar uma vida diferente e fracassar são circunscritores que dificultam a descontinuidade na trajetória infracional (Pereira, 2002). A superação do preconceito social contra o infrator, atualizada nos olhares, recusas de emprego, apelidos e maus-tratos no cotidiano também dificultam descontinuidades na criminalidade (Silva, 2003b; Silva & cols., 2004). Os adolescentes relatam que sentem dificuldades em aprender a se comunicar de forma diferente da de costume para conseguir um emprego e sofrer menos preconceitos no mercado formal de trabalho (Pereira, 2002). O desrespeito à cultura da periferia (Tomasello, 2006) é sentido pelos adolescentes como uma violência e uma negação dos seus valores e crenças.

Um meio citado por Oliveira (2002) de promover descontinuidades na trajetória infracional sem abandonar valores e raízes é o engajamento no *rap*. De acordo com Tomasello (2006), o *rap* funciona simultaneamente como meio de comunicação e de realização pessoal, pois pode fornecer sensações de pertencimento e de valorização de si pelo meio cultural. A música *rap* pode funcionar como meio de denúncia da marginalização da periferia e como meio de expressão do desejo de mudança e de críticas ao sistema social excludente (Oliveira, 2002). Esta autora enfatiza a função de promoção da cultura da paz possibilitada pelo *rap*, com a veiculação de mensagens de esperança e resiliência aos circunscritores associados à criminalidade.

De acordo com a análise efetuada por Volpi (1999), as explicações para as práticas de delitos na sociedade oscilam entre dois extremos. De um lado, as teorias funcionalistas, que explicam o delito pela desadaptação social. De outro, as teorias dialéticas das relações sociais, que assumem que os sujeitos produzem e reproduzem

valores, comportamentos e atitudes como forma de dar significado à sua existência. A análise de Silva e Rossetti-Ferreira (2002) sobre o histórico dos estudos sobre práticas criminais da Psicologia do Desenvolvimento o divide em três blocos, os quais podem ser correlacionados às etapas de Rizzini e Rizzini (2004) e Oliveira (2002) sobre o processo de institucionalização da infância e juventude brasileiras, apresentados anteriormente.

O primeiro bloco de estudos é localizado por Silva e Rossetti-Ferreira (2002) entre 1950 e 1960 e é caracterizado por teorias de escolha e decisão racional, bem como por uma visão linear e determinista sobre as primeiras experiências e relações afetivas no desenvolvimento do sujeito infrator (Silva, 2003b). O foco incidia sobre a etiologia e genealogia da delinquência, ressaltando-se continuidades na criminalidade e fatores causais, como a transmissão transgeracional e a influência dos pares (Silva & Rossetti-Ferreira, 2002). Essa primeira etapa converge com a fase filantrópico-caritativa da institucionalização dos adolescentes (Oliveira, 2002) e com a leitura naturalista e determinista do *self* cartesiano (Hall, 2002). A relação pobreza-criminalidade e a suposição da natureza imoral do adolescente infrator são reiteradas nesse olhar policaiesco sobre a infração (Lopes de Oliveira & Vieira, 2006). A co-responsabilidade do adolescente e do contexto sociocultural são ignoradas em prol da responsabilização exclusiva do adolescente por suas tendências anti-sociais. Essas percepções dicotômicas dificultam a leitura da infração como produção sociocultural e deixam de fora da análise o contexto em que esse fenômeno é significado.

O segundo bloco é composto por estudos mais qualitativos e uma concepção mais dinâmica e menos determinista do desenvolvimento humano (Silva & Rossetti-Ferreira, 2002). Eles incorporam as noções de resiliência, fatores de proteção (suporte social, habilidades pró-sociais, etc) e fatores de risco (desemprego, convivência com infratores, etc). Esse bloco de estudos pode ser relacionado ao início da fase de Bem-Estar Social apontada por Oliveira (2002).

Silva e Rossetti-Ferreira (2002) apontam a existência de um bloco mais recente de estudos psicológicos sobre a criminalidade, que consideram a imprevisibilidade, a contraditoriedade e a singularidade do desenvolvimento humano. Essas pesquisas contrariam as premissas que sustentam os estudos anteriores, ao considerar que não são os fatores (causais, de risco, de proteção) que determinam o desenvolvimento. São as significações ativamente atribuídas a esses fatores, ao longo das interações e práticas discursivas ocorridas em contextos culturais, que circunscrevem o desenvolvimento do

sujeito infrator (Silva, 2003b). É nesse terceiro bloco de estudos que o presente trabalho se insere.

Conforme apontado por Silva (2003b), as interpretações tradicionais que se baseiam na continuidade e no agravamento linear das infrações são insuficientes para contemplar as diversidades e as contradições dos fenômenos da criminalidade e do desenvolvimento humano. Para Guattari e Rolnik (1993) a visão “*derrotista*” (p.253), que explica a delinquência pelas “*más companhias*”, pela “*angústia da pós-modernidade*” ou pelas drogas não é suficiente. Eles enfatizam a necessidade de uma visão multirreferencial e polifônica, que contemple um sistema de interações e mediações de agenciamentos. Esse sistema complexo seria composto por fatores pessoais, institucionais, econômicos, farmacológicos, terapêuticos, ecológicos e socioculturais.

Ao se assumir a diversidade de trajetórias de desenvolvimento e a visão dialógica do *self*, reitera-se que a dialogicidade das diversas posições assumidas pelo *self* de um adolescente infrator pode comportar diferentes vozes. Essas vozes podem apoiar tanto a continuidade como a descontinuidade no envolvimento com o crime (Silva, 2003b), em diferentes posicionamentos discursivos. Guattari e Rolnik (1993) consideram que o fenômeno da infração abrange uma micropolítica ativa de constituição de si e da alteridade, caracterizada por uma polifonia de devires que expressam macronarrativas sociais e resistências subjetivas a elas.

A cada ponto de bifurcação no curso de vida, a pessoa lida com múltiplas sugestões e circunscrições culturais no processo de constituição da subjetividade. Segundo Mishler (2002), pontos de virada podem conduzir a uma “*re-historiação do passado e à adoção de uma nova identidade que muda o significado das relações passadas*” (p.108). O período de cumprimento das medidas socioeducativas constitui um desses eventos disruptivos, que podem marcar favoravelmente o desenvolvimento do adolescente autor de ato infracional. Para Volpi (1997), as medidas socioeducativas devem se constituir em experiências que garantam o acesso do adolescente a oportunidades de superação de sua condição de exclusão, bem como de acesso à formação de valores positivos de participação na vida social.

As medidas podem exercer o papel de dificultar a construção de novas trajetórias de vida relacionadas à criminalidade e de reorganizar as trajetórias de desenvolvimento marcadas pela exclusão social. A principal forma de exercer essas posições é por meio da construção de novas redes de relações ao longo do cumprimento das medidas

socioeducativas, com flexibilidade para uma negociação e significação de si, da sua existência e de seus atos (Silva & Rossetti-Ferreira, 2002).

No presente trabalho, concebendo-se as pequenas histórias como metáforas do desenvolvimento subjetivo, busca-se compreender as narrativas dos adolescentes da casa de semiliberdade (CSL) estudada, considerando os significados construídos por eles mesmos, no momento e contexto específicos da pesquisa. Procura-se, com base na visão dialógica do desenvolvimento do *self*, articular as expectativas historicamente constituídas desses adolescentes sobre si e a forma como eles se apropriam desses significados, na organização das suas ações, afetos e pensamentos, em relação a si mesmos, aos outros e à sua condição atual se inserção no sistema de medidas socioeducativas.

Esta pesquisa assume o pressuposto de que os acontecimentos são compreensíveis somente a partir das especificidades dos contextos em que são produzidos (Scheibe, 2005). A análise das narrativas dos adolescentes é associada à análise da cultura da CSL e de suas práticas institucionais, a fim de reiterar como os valores e crenças promovidos naquele contexto particular são internalizados pelos sujeitos e convertidos em posicionamentos identitários.

Capítulo 3 – Definição dos Objetivos

Este trabalho investiga o processo de subjetivação e a institucionalização de adolescentes no contexto cultural de uma casa de semiliberdade do Distrito Federal. A pesquisa se delinea a partir das considerações sobre a adolescência na contemporaneidade, a análise da cultura institucional e a perspectiva dialógica sobre o *self*.

O olhar microgenético revela que a casa de semiliberdade canaliza o desenvolvimento dos adolescentes, por meio da promoção de devires e rituais da instituição. A análise das narrativas dos adolescentes é associada à análise da cultura e das práticas institucionais, a fim de reiterar como os valores promovidos na casa de semiliberdade são internalizados pelos sujeitos e convertidos em posicionamentos identitários.

Desta forma, os objetivos que nortearam este trabalho são:

- * interpretar as trajetórias de desenvolvimento e os contextos de subjetivação de adolescentes atendidos no sistema de medidas socioeducativas;
- * compreender o processo de institucionalização de adolescentes de uma casa de semiliberdade, a partir da análise da cultura institucional; e
- * identificar os modos como adolescentes com histórico infracional constroem, por meio da narrativa de pequenas histórias, significações acerca de si mesmo, da alteridade e do mundo.

Capítulo 4 – Metodologia

Fundamentação epistemológica

A formação do psicólogo é predominantemente fundamentada em pressupostos racionalistas, positivistas e empiristas, que possuem implicações nos instrumentos de construção de dados (Madureira & Branco, 2001). Alguns desses pressupostos são: a crença na neutralidade da ciência, a supervalorização das técnicas de pesquisa e um menosprezo pela interpretação, questionamentos filosóficos, contexto e subjetividade.

Historicamente, a reflexão insuficiente da Psicologia do Desenvolvimento sobre os aspectos metodológicos da pesquisa gerou uma falha na abordagem das discontinuidades e da natureza processual do desenvolvimento, bem como favoreceu a soberania dos procedimentos metodológicos quantitativos (Mey, 2000). Recentemente, essa visão metodológica “instrumentalista” (González Rey, 1997) tem sido alvo de severas críticas por diversos autores do desenvolvimento (Branco & Rocha, 1998; González Rey, 1997; Kindermann & Valsiner, 1989; Madureira & Branco, 2001; Valsiner, 1997).

Neste trabalho, a metodologia é vista como um processo dinâmico, como um ciclo de fases inter-relacionadas e indissociáveis, ao longo do processo de construção de conhecimento. Esses aspectos interdependentes são: a visão de mundo dos pesquisadores; a manifestação do fenômeno em estudo; a unidade dialética entre dados, métodos e a teoria; sendo que a experiência intuitiva do pesquisador exerce efeitos em todas as fases citadas (Branco & Valsiner, 1997). Os indicadores empíricos (González Rey, 1997) são construídos (Kindermann & Valsiner, 1989) ativamente pela pesquisadora, em um processo iterativo entre os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da visão dialógica do *self* e as observações e narrativas dos atores envolvidos na pesquisa.

No processo de estudar o desenvolvimento do *self* de adolescentes em uma CSL, a epistemologia qualitativa possibilita abordar as transformações nas significações dos participantes sobre si e sobre o ambiente, ao longo da experiência de semi-internação. Trata-se de um objeto e de um contexto de pesquisa coerentes com a pesquisa qualitativa, por terem uma natureza processual, enfatizarem as significações e o contexto cultural e reconhecerem o papel representado pelo pesquisador no processo de construção das informações da pesquisa, segundo critérios de Creswell (1998) e Denzin e Lincoln (1998). Procura-se propor uma metodologia que aborde adequadamente a complexidade dos processos dialógicos da subjetivação na adolescência e consiga traduzi-la em evidências

empíricas (Lightfoot, 1997).

A epistemologia qualitativa é uma proposta cujo foco recai sobre os referenciais epistemológicos e não sobre os métodos usados (Madureira & Branco, 2001). Tensões entre pesquisas qualitativas e quantitativas são discutidas por diversos autores (Creswell, 1998; Denzin e Lincoln, 1998; Marecek, 2003), sendo que as resistências à epistemologia qualitativa na seara acadêmica podem ser entendidas como reações políticas.

A definição de pesquisa qualitativa é dificultada por toda essa diversidade de paradigmas, áreas de conhecimento e métodos. No entanto, alguns pressupostos centrais podem ser identificados, a partir das contribuições de diversos cientistas que produzem sobre a epistemologia qualitativa (Bruner, 1997; Camic, Rhodes & Yardley, 2003; Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 1998; Gaskins, Miller & Corsaro, 1992; González Rey, 1997; Lyra & Moura, 2000; Madureira & Branco, 2001; Marecek, 2003; Valsiner, 1997). Aqui, destaca-se que a produção de conhecimento é interpretativa, interativa e inserida politicamente em um contexto sociocultural. O pesquisador é situado culturalmente e é um instrumento em si no processo de construção dos dados. Os participantes da pesquisa são conceituados como sujeitos agentes, intencionais, interativos e co-participantes na construção e negociação dos significados ao longo da pesquisa. Também se ressalta que as particularidades podem ser úteis na compreensão do vínculo entre o microcontexto comunicativo e o macrocontexto social.

Diversos autores consideram necessário o desenvolvimento de critérios específicos de avaliação das pesquisas qualitativas, a fim de se criar uma referência para discussões acadêmicas, colaborar no treinamento de novos pesquisadores e legitimar progressivamente a pesquisa qualitativa (Camic & cols., 2003; Gaskell & Bauer, 2002; Gaskins & cols., 1992; Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers, 2002). Destacam-se os seguintes critérios: análise de dados com diversos níveis de abstração; coerência com pressupostos qualitativos; descrição detalhada; plausibilidade das explicações; abertura de novas zonas de sentido; utilidade e relevância (Chen & Pearce, 1995; Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 1998; Flick, 2002; Fraser & Gondim, 2004; Gaskell & Bauer, 2002; González Rey, 1997; Guba & Lincoln, 1981; Hatch & Wisniewski 1995; Madureira & Branco, 2001; Morse & cols., 2002).

Procedimentos de construção e análise das informações da pesquisa

As informações analisadas neste trabalho provêm de observações sobre a rotina institucional em uma CSL e de narrativas produzidas em entrevistas realizadas com adolescentes institucionalizados. Esta seção foi dividida em tópicos, a fim de facilitar ao leitor a compreensão sobre o desenvolvimento da pesquisa. Os tópicos a seguir são: planejamento e execução da pesquisa; procedimentos éticos; caracterização dos participantes; caracterização da CSL; observações etnográficas; e entrevistas narrativas autobiográficas.

Planejamento e execução da pesquisa

O primeiro momento da pesquisa envolveu a leitura de processos de adolescentes atendidos pela equipe da Seção de Medidas Socioeducativas (SEMSE) da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal (VIJ-DF) e visitas ao Centro de Referência Socioeducativa Granja das Oliveiras (CRESE). Nesta fase inicial da pesquisa, a motivação era conhecer o atendimento ao adolescente que cumpria medida socioeducativa no DF.

Com o desmantelamento das oficinas oferecidas no CRESE, novos contatos foram estabelecidos com outras unidades de execução de medidas socioeducativas do DF. A realização da pesquisa foi acolhida em uma casa de semiliberdade e os objetivos da pesquisa mudaram para a investigação do processo de subjetivação dos adolescentes no contexto cultural das unidades de execução de medidas socioeducativas. As observações etnográficas na CSL pesquisada tinham uma frequência semanal média de três dias, nos meses entre outubro de 2005 e janeiro de 2006, e de dois dias, nos meses entre fevereiro de 2006 e abril de 2006. A Tabela 1 sintetiza o caminho percorrido ao longo da realização da pesquisa.

Tabela 1. Planejamento e execução da pesquisa.

| | |
|------------------------------------|--|
| Junho de 2005 | <ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamento de projeto para Diretoria de Projetos Institucionais da Vara da Infância e Adolescência do DF (VIJ-DF) |
| Julho de 2005 | <ul style="list-style-type: none"> • Autorização para acesso a prontuários de adolescentes na Seção de Medidas Socioeducativas (SEMSE) da VIJ-DF • Aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília |
| Julho e agosto 2005 | <ul style="list-style-type: none"> • Visitas ao Centro de Referência Socioeducativa Granja das Oliveiras • Desmembramento das oficinas oferecidas e busca de novas instituições para a pesquisa |
| Setembro 2005 | <ul style="list-style-type: none"> • Visitas à SEMSE • Encaminhamento de projeto à Secretaria de Ação Social do Governo do Distrito Federal |
| Outubro de 2005 | <ul style="list-style-type: none"> • Entrada em campo na CSL: reuniões com equipe para apresentação do projeto e negociação do trabalho de campo • Início das observações etnográficas |
| Novembro de 2005 a janeiro de 2006 | <ul style="list-style-type: none"> • Realização das observações etnográficas |
| Janeiro de 2006 | <ul style="list-style-type: none"> • Realização das observações etnográficas • Realização e análise da entrevista 1 • Realização da entrevista 2 |
| Fevereiro de 2006 | <ul style="list-style-type: none"> • Realização de observações etnográficas • Pré-análise das entrevistas realizadas |
| Março e abril 2006 | <ul style="list-style-type: none"> • Realização de observações etnográficas • Realização das entrevistas 3, 4, 5 e 6 • Negociação da saída da CSL: reunião com equipe técnica e agradecimentos |

Procedimentos éticos

O acesso a prontuários dos adolescentes atendidos pela SEMSE foi autorizado pela Diretoria de Projetos Institucionais (DPI) da Vara da Infância e Adolescência do Distrito Federal (VIJ/DF). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília. O consentimento à entrada da pesquisadora foi negociado com a diretoria da CSL e procurou-se informar todos os funcionários e adolescentes sobre a pesquisa.

Antes de cada entrevista, o adolescente concordava com a participação e autorizava a gravação da entrevista no contexto da negociação do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice 1). Nesse documento constam objetivos e procedimentos de coleta e de análise dos dados da pesquisa, a garantia de sigilo de identificação e de informações,

participação voluntária, entre outros elementos que seguem as Diretrizes e Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96) do Conselho de Saúde do Ministério da Saúde.

Os nomes dos adolescentes foram substituídos por codinomes de cangaceiros, a fim de remeter o leitor ao universo semiótico orientado pela lei da sobrevivência, freqüente em ambientes permeados pela violência e, ao mesmo tempo, preservar o anonimato dos sujeitos. As informações sobre a CSL estudada foram mascaradas, a fim de impossibilitar a identificação da instituição e dos participantes, bem como para preservar a privacidade e a segurança dos adolescentes.

Participantes

Todos os integrantes da CSL participaram da fase de observação etnográfica da pesquisa, incluindo os adolescentes moradores, os educadores institucionais, os voluntários e as equipes técnica, de apoio e administrativa. Na época da pesquisa, a CSL investigada abrigava cerca de 23 rapazes, entre 14 e 22 anos de idade, da classe média-baixa e baixa, vindos de diferentes cidades do DF. A maioria deles freqüentava a quinta ou sexta série do ensino fundamental do terceiro turno (noite) em escola da comunidade. Apenas dois rapazes freqüentavam o ensino médio, em outra escola da mesma comunidade. Alguns dos adolescentes da CSL já se conheciam desde suas cidades de origem ou pelo contato prévio em outras instituições.

Os funcionários da CSL investigada, em geral, possuíam mais de sete anos de experiência com o acompanhamento de medidas socioeducativas; alguns já tinham exercido cargos de liderança em outras unidades da rede de ação social. A divisão entre as equipes da Tabela 2 obedece à função simbólica exercida pelos funcionários e não corresponde, necessariamente, aos cargos burocráticos formais. O número citado de educadores e da equipe de apoio refere-se à somatória dos funcionários com os quais a pesquisadora interagiu ao longo da pesquisa.

Tabela 2. Participantes da pesquisa.

| | |
|-----------------------|---|
| Equipe técnica | 1 psicóloga 1 pedagoga 1 assistente social 2 professores |
| Equipe administrativa | 1 diretor 1 auxiliar administrativa |
| Equipe de educadores | 11 educadores 6 educadoras |
| Equipe de apoio | 2 vigias do prédio multiuso 2 auxiliares de limpeza |
| Voluntários | Professor de capoeira Evangelizadores dos cultos religiosos Estagiários de psicologia de faculdades do DF |
| Adolescentes | 23 adolescentes (6 foram entrevistados) |
| Pesquisadores | 1 pesquisadora; 1 auxiliar de pesquisa. |

Foram entrevistados seis adolescentes moradores da CSL. A Tabela 3 identifica as suas principais características, conforme foram significadas e narradas por eles. Os adolescentes são apresentados na seqüência em que foram entrevistados. Todos moravam em diferentes cidades do entorno do DF e já tinham cumprido internações anteriores, no DF ou em outros estados. Todos relataram histórico infracional que contemplava latrocínio, tráfico e tentativas de homicídios. Também indicaram uso de álcool e tabaco e muitos deles eram usuários de maconha e cocaína.

Tabela 3. Apresentando os adolescentes entrevistados.

| Nome fictício | Corisco | Cabeleira | Virgulino |
|--|--|--|---|
| Idade | 17 anos | 18 anos | 17 anos |
| Tempo na CSL | Cinco meses | Seis meses | Três dias |
| Estado civil | Solteiro, namorando | Solteiro, sem namorada | Solteiro, namorando |
| Filhos | Não | Não | Não |
| Série atual | Sexta série | Sexta série | Quinta série |
| Caracterização Familiar | Dois irmãos e uma irmã mais velhos. Mãe é dona de casa e pai trabalha como açougueiro em mercado | Um irmão e quatro irmãs mais velhos. Mãe é auxiliar de limpeza e pai faleceu na infância | Não sabe especificar quantos irmãos tem. Mãe é dona de casa e padrasto revende objetos usados e artesanatos |
| Coabitantes da moradia | Namorada, irmãos, mãe, pai | Avó e uma irmã | Mãe, padrasto e dois sobrinhos |
| Experiências de trabalho | Cultivo de plantas, açougueiro e venda de drogas | Serralheria | Panfletagem, escultor e vendedor de artesanato |
| Uso de drogas ilícitas | Maconha, cocaína e rupinol | Maconha | Maconha e cocaína |
| Infrações relatadas | Tráfico de drogas, porte ilegal de arma, latrocínio, homicídio | Tráfico de drogas, porte ilegal de arma, latrocínio, tentativa de homicídio | Tráfico de drogas, porte ilegal de arma, latrocínio, homicídio |
| Cumprimento anterior de medida socioeducativa | Semiliberdade, internação | Internação | Semiliberdade, internação, liberdade assistida |
| Dados complementares | | | Violência doméstica e alcoolismo do padrasto |

Tabela 3 (continuação). Apresentando os adolescentes entrevistados.

| Nome fictício | Januário | Meia Noite | Cajarana |
|--|--|---|---|
| Idade | 19 anos | 18 anos | 20 anos |
| Tempo na CSL | 15 dias | Um mês | Três anos |
| Estado civil | Solteiro, tem duas namoradas | Solteiro, namorando | Solteiro, namorando |
| Filhos | Não | Namorada está grávida | Um filho e namorada grávida |
| Série atual | Sexta série | Sétima série | Sexta série |
| Caracterização Familiar | Dois irmãos, 19 e 4 anos. Pai é dono de mercado | Três irmãs mais velhas, dois sobrinhos. Pai é mestre de obras, mãe é dona de casa. | Quatro irmãos e diversos sobrinhos, mas não sabe detalhes da vida deles. Relacionamento distante com a mãe |
| Coabitantes da moradia | Mora sozinho | Namorada, pai, mãe, irmãs e sobrinhos | Namorada |
| Experiências de trabalho | Agricultura, limpeza, entregador de compras, açougueiro | Auxiliar de pedreiro | Engraxate, vendedor de bala e sorvete, lava-jato, cobrador de lotação, atendente de lanchonete, panfletagem |
| Uso de drogas ilícitas | Maconha e cocaína | Maconha e cocaína | Rupinol e cocaína |
| Infrações relatadas | Tráfico de drogas, porte ilegal de arma, latrocínio, homicídio | Tráfico de drogas e latrocínio | Tráfico de drogas, porte ilegal de arma, latrocínio, homicídio |
| Cumprimento anterior de medida socioeducativa | Prestação de serviço à comunidade, internação | Prestação de serviço à comunidade, internação, semiliberdade | Internação |
| Dados complementares | Tem emprego no comércio da família | | Integrante de gangue; Violência doméstica e alcoolismo |

A pesquisadora, Tatiana, é uma psicóloga brasileira de descendência nipônica, solteira, de 25 anos, sem filhos, pertencente à classe média de Brasília, residente em cidade da periferia do DF, mestranda da Universidade de Brasília. Sua trajetória profissional contém experiências prévias de atuações com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Ela foi auxiliada por uma auxiliar de pesquisa, na fase de análise dos indicadores empíricos.

A consideração da pesquisadora como participante da pesquisa reitera o pressuposto de co-construção das produções discursivas que compõem o trabalho e é uma postura também adotada por outras pesquisas qualitativas (Rossetti-Ferreira & cols., 2004; Silva, 2003b). Korobov e Bamberg (2005) consideram que o pesquisador está implicado em sua análise e que esse fenômeno deve ser celebrado e explorado. O pesquisador é interlocutor da produção, da análise e interpretação das narrativas, por meio do compartilhamento de práticas e repertórios interpretativos com os outros participantes da pesquisa (Bamberg, 2006). O que torna uma análise boa são as habilidades do pesquisador em explorar o contexto cultural e histórico, as estruturas discursivas e as transformações desenvolvimentais, não o seu grau de envolvimento com os demais participantes (Korobov, 2001; Korobov & Bamberg, 2005).

Caracterização da CSL

A CSL observada atendia 23 adolescentes, que ali permaneciam nos dias de semana e podiam obter autorização de saída para estudar e trabalhar; nos fins de semana, eles dormem nas casas de suas famílias. A CSL funciona nesse local há apenas dois anos e ainda está em reformas, pois o local funcionava como centro de execução de medidas protetivas. Antes, a unidade se situava em outro local da mesma cidade, no qual os adolescentes sofriam constantes ameaças de invasão da casa, por parte de grupos rivais. Segundo relatam os funcionários, a CSL em breve se transformaria em unidade de triagem e encaminhamento dos adolescentes a outras unidades de execução de medidas.

Essa casa se localiza em uma cidade do DF, tendo por vizinhos uma escola, uma chácara, um Centro de Saúde e uma igreja. Relata-se que o padre dessa igreja já fez abaixo assinado pedindo a retirada da CSL dali, por motivos de segurança e desvalorização dos terrenos próximos. Alunos da escola vizinha e adolescentes da CSL constantemente se envolvem em provocações e ameaças mútuas. Quanto aos moradores da chácara, apesar de receberem alguns benefícios da instituição (doação de comida excedente, uso ocasional do

telefone), acusam os adolescentes de jogarem lixo em seu quintal. O Centro de Saúde presta atendimentos eventuais aos adolescentes, fornecendo medicamentos e realizando encaminhamentos, quando necessário.

A CSL ocupa dois terrenos em lados opostos da mesma rua. A área externa é compartilhada com o Centro de Saúde, de forma que adolescentes e funcionários de ambos os locais podem usar a quadra de esportes e a área de acesso aos prédios. O prédio multiuso comporta dois salões, banheiros e quatro salas, uma das quais foi utilizada para a realização das entrevistas de pesquisa. Ele é também utilizado em aulas de capoeira, encontros do grupo de estagiários de Psicologia e confraternizações em datas comemorativas. A equipe da unidade ressenete-se das dificuldades financeiras para revitalizar esse espaço, onde se encontram vidros e tijolos quebrados e quadra poliesportiva em péssimas condições. Existem planos de constituir uma horta fitoterápica nos espaços ociosos do terreno. A fim de preservar o anonimato da instituição pesquisada e a segurança dos adolescentes que estão ali institucionalizados, a planta do local não será fornecida.

O outro terreno da CSL é subdividido em três seções: área traseira, área interna ao muro e interior da casa. O muro da casa fora recentemente construído com a participação espontânea dos adolescentes, utilizando tijolos reciclados. A área traseira, que serve como área de lavagem e secagem de roupa dos adolescentes, é uma área de mata ciliar descampada, cheia de entulho e animais domésticos soltos, cujo acesso é fechado por um portão. Existe o desejo da equipe da instituição de limpar o terreno, transformando-o em espaço de integração e lazer, com área para churrasqueira, pescaria no córrego, horta, salão de jogos e ampliação da lavanderia, mas a instituição não obteve os recursos para isso até o fim da pesquisa.

A área interna ao muro é composta por pequeno gramado, mesa de totó, barra de exercícios e mureta de alvenaria usada como banco. Na chácara vizinha, existe uma árvore cuja sombra se estende sobre o terreno da CSL. Sentar-se ao meio-fio sob essa sombra revelou-se o momento privilegiado de interação com os adolescentes e funcionários da instituição. Bom humor e respeito ao espaço pessoal foram habilidades centrais para resguardar o papel de pesquisadora nesses contextos informais e para ser aceita nessa comunidade.

O interior da CSL comporta duas construções. A primeira é a sala de assuntos administrativos, que guarda os arquivos dos adolescentes e onde se recebem as visitas. Ao

lado dessa sala, um banheiro é usado como sala de revistas, quando do retorno dos adolescentes à instituição. A outra construção, que se encontrava em reforma no período da pesquisa, é composta pelos quartos dos adolescentes, sala dos educadores com banheiro próprio, copa dos funcionários, sala de TV, sala usada pela equipe técnica, refeitório dos adolescentes e banheiros coletivos. Cada quarto pode comportar seis adolescentes em três beliches. As janelas são pequenas e estavam com vidros quebrados. Certamente pelo fato de a casa estar em reformas, havia poucos móveis e peças improvisadas no interior da casa.

Até o presente momento, foram apresentadas algumas características que apontam para uma dificuldade de sistematização das atividades e pouca privacidade da CSL. Não existem espaços adequados para atendimentos técnicos dos adolescentes e suas famílias, que otimizem a socialização dos adolescentes e funcionários, ou para esportes diversificados em condições seguras. Do ponto de vista simbólico, é difícil imaginar os adolescentes ou funcionários significando a CSL, em constantes reformas e com móveis improvisados, como um local positivo para o seu desenvolvimento. Adoto a sigla CSL em referência à instituição, por considerar que a palavra “casa” remete ao campo semiótico do lar, familiar e afetivo, o que não se expressa naquele contexto.

Observações etnográficas

A observação etnográfica exige intenso envolvimento do(a) pesquisador(a) com os participantes da pesquisa, o que implica o reconhecimento de que o seu olhar, embora limitado, é representativo do que ele/ela observa. A construção do vínculo e da relação de confiança com os participantes é gradual e sofre influências do contexto sociocultural em que se constitui. Como desafios a esse modelo participante de observação, incluem-se o longo tempo despendido em campo e a complexidade do material registrado (Creswell, 1998). A fim de lidar com essas dificuldades, é essencial que as notas de campo sejam detalhadas e contenham as impressões pessoais do pesquisador.

A observação etnográfica realizada nesta pesquisa foi além das funções de aproximação com o participante e contextualização das condições de produção da pesquisa qualitativa, destacadas por Rossetti-Ferreira e cols. (2004). As observações, além de servirem como inserção situacional e cultural, geraram o primeiro nível de análise dos resultados, que se refere à cultura institucional da CSL estudada, com seus rituais e devires.

As observações etnográficas aconteceram ao longo de sete meses (outubro/2005 a abril/2006) de interações estabelecidas com funcionários, voluntários e adolescentes da CSL. A frequência média de visitas à instituição era de três vezes por semana, predominantemente no período da tarde, estendendo-se de 13h30 às 18h. Não houve oportunidade de observar toda a equipe de educadores, pois o regime de trabalho na instituição funciona por plantões de 12 horas, diversos deles estavam afastados por licenças de saúde e a pesquisadora ia à instituição somente no período da tarde. Com base em depoimentos de que, à noite, alguns adolescentes retornavam da escola sob o efeito de drogas e de que, pela manhã, não existiam atividades na CSL, a pesquisadora tomou a decisão de frequentar a instituição no período da tarde, a fim de desenvolver sua pesquisa sem concorrer com outras atividades e de preservar a rotina do estabelecimento. O início da noite foi observado em duas ocasiões, em que a pesquisadora deixou a instituição às 19h30, testemunhando a troca de turnos dos educadores e a agitada saída na *van* que transportava os adolescentes para a escola.

As observações eram registradas por meio de notas de campo, descritivas e reflexivas, em diário de campo, conforme sugerido por Creswell (1998). As notas foram tomadas ao longo e ao término de diversas atividades institucionais formais e interações informais, entre as quais conversas no pátio, jogos esportivos, sala de TV, cultos religiosos e soltar pipa. As atividades formais observadas incluíram: reunião com familiares, grupo psicossocial de estagiários de Psicologia, reuniões de avaliação para liberação para o fim de semana e treinos de futebol.

Decidiu-se assumir uma atitude não participante nas atividades coordenadas pelos profissionais da CSL e pelos estagiários, apesar da insistência de alguns profissionais em contrário, a fim de desvincular o papel de pesquisadora do papel de membro da equipe. Pela mesma razão, os atendimentos individuais realizados pela psicóloga da CSL não foram observados. A postura não-participante na observação das atividades coordenadas pelos profissionais da CSL visava preservar um afastamento do fenômeno pesquisado, de forma que a pesquisadora não estabelecesse alianças com nenhuma categoria profissional específica, tampouco com os adolescentes, em um contexto fortemente marcado por disputas interpessoais de poder.

Em geral, em meio aos adolescentes, a pesquisadora observava as atividades para as quais era convidada; nas demais atividades, ela pediu autorização aos coordenadores de cada evento para observar seu desenrolar. Por exemplo, a pesquisadora só entrava na sala de TV se os adolescentes a convidassem; em caso contrário, eles se levantavam e saíam.

Os espaços mais privados, como quartos dos adolescentes, não foram observados sistematicamente.

Em geral, o registro foi feito no mesmo dia das observações dos eventos, porém após a ocorrência deles. A decisão pelo registro *a posteriori* se justifica pelos relatos institucionais sobre o histórico negativo de pesquisas e as resistências dos educadores em serem observados por pessoas externas à CSL. A pesquisadora se afastava para anotar em seu diário, a fim de diminuir o constrangimento dos educadores e manejar a sua posição de membro externo acolhido institucionalmente. As notas eram feitas geralmente na sala de assuntos administrativos, nos intervalos das atividades, em momentos solitários no quintal da CSL ou dentro do carro na saída da instituição. As notas descritivas contemplavam formalidades, temas conversados, aspectos institucionais relevantes e falas significativas. As notas reflexivas abrangiam as impressões pessoais e as primeiras interpretações.

A saída de campo foi progressiva, envolvendo a diminuição de idas à instituição a cada semana, passando à fase de contato exclusivamente telefônico, até a reunião para oficializar a saída de campo. O material registrado em diário de campo foi intensamente lido e relido, a fim de que a pesquisadora obtivesse maior familiarização com os registros feitos. Cenas, eventos, brincadeiras e falas significativas foram destacados. Após esse momento, foram escritas reflexões sobre o contexto e as interações na CSL, a partir do referencial de McLaren (1992), cuja reflexão incide sobre as instituições como um sistema cultural, analisando rituais institucionais e estados de interação. Ao longo da análise das entrevistas, esse material foi sendo triangulado com os diversos níveis de análise da pesquisa, sendo fértil no primeiro nível de análise dos resultados, que se refere à cultura institucional.

Entrevistas narrativas autobiográficas

Historicamente, a entrevista é considerada um instrumento secundário nas pesquisas da Psicologia, pela variabilidade de respostas, dificilmente categorizáveis (Madureira & Branco, 2001). Na visão tradicional, “nomotética/ quantitativa” (Fraser & Gondim, 2004) da entrevista, os papéis do entrevistador e do entrevistado são rigidamente diferenciados e os procedimentos são padronizados de acordo com um roteiro estruturado de perguntas, a fim de garantir a neutralidade científica do método (Lopes de Oliveira e Barcinski, 2006).

Na pesquisa qualitativa, a entrevista é instrumento legítimo na construção dos

indicadores empíricos e é compreendida como um espaço dialógico de interação e como um contexto de transformação dos sujeitos (Cisneros-Puebla, Faux & Mey, 2004; Madureira & Branco, 2001). Nesse processo de negociação de realidades, os sentidos de si e do mundo são explorados, sendo que a qualidade do vínculo interativo dos participantes é fundamental (Gaskell, 2002).

A abordagem “idiográfica/ qualitativa” das entrevistas assume que a narrativa é central no pensamento e na identidade humana e que a realidade é histórica e socialmente construída nas interações sociais (Fraser & Gondim, 2004; Murray, 2003; Lopes de Oliveira & Barcinski, 2006). O entrevistado é incentivado a construir livremente seu discurso e a apresentar seu ponto de vista, encorajado pela atitude de empatia e apoio do entrevistador, sendo que as questões podem ser modificadas ao longo da interação e novos tópicos podem ser inseridos (Branco & Valsiner, 1997; Denzin & Lincoln, 1998). O diálogo da entrevista narrativa se desenvolve a partir de uma instrução geradora de histórias (Flick, 2002). Com frequência, essa solicitação é que os participantes contem a história da sua vida. Outras vezes, conforme o objetivo, são apresentadas questões com temas abertos, pontos de partida para a auto-expressão do entrevistado.

A entrevista narrativa foi escolhida como recurso metodológico para auxiliar a construção de conhecimentos desta pesquisa, pois se visa combinar aspectos da história de vida com o relato de experiências subjetivas condicionadas a contextos sócio-históricos específicos, conforme critério estabelecido por Jovchelovitch e Bauer (2002) e Gaskell (2002). Rieman (2003) considera que o estabelecimento de uma relação de confiança, a adequação das questões iniciais no propósito de gerar narrativas e a condução não-diretiva são aspectos centrais à entrevista narrativa.

Embora consciente de que não foram conduzidas entrevistas autobiográficas, entrevistas narrativas ou entrevistas de história de vida em sentido estrito, procurou-se encontrar aspectos de convergência mútua entre essas perspectivas, por compartilhar de grande parte de seus pressupostos. Neste trabalho, foram realizadas entrevistas narrativas autobiográficas em que se encorajavam os adolescentes a contarem sua história de vida, a partir de histórias diversas, para se compreender detalhadamente as significações de si e das medidas socioeducativas. As investigações sobre a história de vida são de natureza hermenêutica, pois se interessam pelas significações que as pessoas atribuem às próprias vidas (Chaitin, 2004). Neste trabalho, busca-se a construção de um momento de expressão e de aprofundamento dos significados acerca das medidas socioeducativas e do

desenvolvimento do *self* de adolescentes de uma CSL.

Chaitin (2004) destaca três elementos centrais às entrevistas biográficas: a) a singularidade das experiências narradas por cada sujeito; b) a inserção em contextos socioculturais específicos das biografias narradas, de tal forma que são possíveis compreensões sobre as estruturas sociais e as normas e valores sociais que neles circulam; e c) os sujeitos escolhem o que narram, de forma que a sua história seja inteligível e tornada digna de ser contada a uma audiência específica. A entrevista autobiográfica para Chaitin (2004) é um método flexível, que envolve a negociação do consentimento informado, a apresentação de uma pergunta que gere narrativas e orientações dadas pelo pesquisador quando o entrevistado perde o foco da entrevista, preservando, porém, a escolha livre do sujeito sobre os assuntos considerados mais representativos da sua história.

Ao assumir que o momento da entrevista é compreendido e construído pelos atores sociais envolvidos, reconhece-se que as ações do sujeito e do pesquisador são direcionadas por suas subjetividades e pelas singularidades desse contexto e dessa interação específica. Neste caso, a entrevistadora é um membro externo à CSL e não compõe a equipe técnica responsável pelos relatórios de acompanhamento dos adolescentes, o que favoreceu diversas interações informais, em que foram construídos vínculos com os adolescentes convidados a serem entrevistados.

❖ *Entrevista-piloto*

Uma entrevista-piloto foi realizada a fim de verificar as adaptações necessárias no roteiro semi-estruturado (Apêndice 2) criado para orientar a realização das demais entrevistas narrativas autobiográficas. A seleção do adolescente a ser entrevistado na entrevista-piloto foi dificultada pela alta rotatividade na clientela da instituição. Por diversas vezes, o convite para a entrevista era aceito, porém, no dia marcado, o adolescente tinha se evadido da CSL. Na primeira tentativa, o adolescente evadiu-se, após ser ameaçado por um rival em telefonema feito à instituição. O segundo selecionado para a entrevista-piloto saiu para um fim de semana externo e jamais retornou. Por fim, com o terceiro adolescente, a entrevista foi realizada com êxito.

A entrevista-piloto se dividiu em três dias e contabiliza aproximadamente duas horas e meia de áudio gravado. No dia 12/01/2006, a entrevista durou aproximadamente

uma hora e meia, sendo interrompida duas vezes pela entrada de pessoas na sala da entrevista e tendo parte do áudio da gravação prejudicada, pois ocorria uma aula de capoeira no saguão ao lado. No dia 13/01/2006, uma sexta-feira, a entrevista não teve continuidade, pois o adolescente preferiu remarcar nosso encontro para outro dia, a segunda-feira. Naquele dia, estava ocorrendo um problema interno, quando diversos adolescentes se recusaram a almoçar, dada a qualidade ruim da comida. Além disso, o clima tenso se associava, segundo o adolescente entrevistado, ao fato de “*a maconha ter acabado na CSL*” (*sic*) e ao fato de que a liberação para o fim de semana iria sofrer atraso. Conversamos por aproximadamente quinze minutos sobre os acontecimentos na CSL e sobre como ele estava se sentindo após a entrevista do dia anterior. No segundo encontro, dia 16/01/2006, a entrevista durou, aproximadamente, uma hora.

Essa entrevista demonstrou que o roteiro era relativamente dispensável, pois os adolescentes se mostravam bastante colaborativos ao contar histórias da sua vida e articulavam os diversos tópicos de interesse da pesquisadora nas suas narrativas. Como essa entrevista apresentou interessantes elementos de análise, apesar de realizada segundo um *setting* bastante diferente das demais (mais de um encontro, duração mais longa, instrução inicial diferenciada), suas informações serão analisadas em conjunto com as outras entrevistas. A partir desse momento, a entrevista-piloto será referida como entrevista 1.

A partir da entrevista 1, foi proposta a reelaboração do roteiro semi-estruturado de entrevista, que era utilizado apenas nos momentos em que o adolescente desviava dos temas de interesse negociados no início da entrevista. Esse roteiro (Apêndice 3) inclui temas como: descrição da família, da escola, dos amigos, experiências de trabalho, conjugalidade, significações sobre adolescência e vida adulta, carreira na criminalidade, significações da CSL, reflexões atuais e projeções no futuro. A instrução inicial dada pela pesquisadora era a de que os entrevistados comessem a contar sua história a partir da descrição da infância. As condições da realização da entrevista 1 indicaram a necessidade de cuidados para reservar a privacidade do encontro de entrevista, tais como o uso de cartaz na porta que avisava sobre a realização de entrevista e a negociação do uso do espaço da sala, constantemente demandado para outros tipos de atendimentos, gerando interrupções ou mesmo a necessidade de cancelamentos de entrevistas.

❖ *Demais entrevistas*

No total, foram realizadas seis entrevistas, incluindo a entrevista 1, entre os meses de janeiro e março de 2006. Com exceção da entrevista 1, a duração das entrevistas oscilou entre 45 min e 1h20 e foram realizadas em um único encontro. As entrevistas foram registradas em gravador analógico comum, após a autorização dos adolescentes. A Tabela 4 oferece maiores detalhes da realização das entrevistas.

Tabela 4. Informações sobre as entrevistas narrativas autobiográficas.

| Entrevista | Nome fictício | Duração aproximada | Dia de realização |
|-------------------|----------------------|---------------------------|--------------------------|
| 1 | Corisco | 2h30 | 12, 13 e 16/01/2006 |
| 2 | Cabeleira | 45 min | 23/01/2006 |
| 3 | Virgulino | 50 min | 28/03/2006 |
| 4 | Januário | 1h20 | 31/03/2006 |
| 5 | Meia Noite | 1h15 | 06/04/2006 |
| 6 | Cajarana | 1h05 | 07/04/2006 |

O local das entrevistas foi um espaço subdividido em duas salas, localizado no terreno externo da CSL, no prédio multifuncional. A entrevista se realizava na sala mais interna, a fim de buscar garantir o seu sigilo. A porta das duas salas era fechada e pedia-se ao vigia que não permitisse que nenhum adolescente ficasse na parte de trás da sala interna, próxima à janela. A sala ficava escura quando chovia e o barulho externo atrapalhava a escuta, com aulas de capoeira no saguão, volume alto das músicas de carros que passavam na rua e atividades esportivas na quadra. Um cartaz era afixado na porta da sala, solicitando que ninguém interrompesse a entrevista. Poucos funcionários tinham a chave da sala, de forma que, em algumas ocasiões, apesar do agendamento prévio e do aviso do uso da sala, nenhum funcionário presente na CSL tinha a chave, o que atrapalhava ou atrasava a realização das entrevistas.

Os adolescentes entrevistados foram selecionados a partir do bom vínculo estabelecido nos meses de observações etnográficas. Após o convite ser aceito, agendava-se com o adolescente o dia e o horário de sua preferência. Diversos adolescentes agendados não foram entrevistados, pois evadiram-se da CSL antes do dia da entrevista.

No dia da entrevista, a entrevistadora levava um lanche, com bolachas e

refrigerante. O lanche era recusado e os adolescentes guardavam o refrigerante para tomarem depois. A entrevista foi conduzida a partir do Roteiro Semi-estruturado de Entrevistas Narrativas Autobiográficas (Apêndice 3), prezando-se a não-interrupção do relato do adolescente e a emergência de narrativas sobre eventos de vida considerados relevantes por eles. A entrevistadora tomava notas ao longo do fluxo da fala do adolescente, a fim de aprofundar ou detalhar os tópicos de maior interesse, em um momento posterior da entrevista.

O início de cada entrevista incluía a negociação do consentimento informado e um *rapport*, no qual se procurou caracterizar o objetivo da entrevista e os adolescentes: idade, escolaridade e tempo na CSL. Buscou-se criar um clima informal para facilitar a espontaneidade das respostas e evitar discursos institucionalizados. O fim das entrevistas envolvia a ênfase na confidencialidade, acréscimos de informações e investigação dos sentimentos envolvidos ao narrar a própria história. A pesquisadora agradecia a participação do adolescente e reiterava a relevância da entrevista concedida.

As fitas das entrevistas foram integralmente transcritas pela pesquisadora e por uma auxiliar de pesquisa, procurando-se preservar características paralingüísticas das narrativas. Bamberg (2004b) enfatiza a importância da inclusão de pausas, tom de voz e gestos para buscar preservar a dialogia, ao se gravar e traduzir uma interação em texto escrito. Ao longo do processo de transcrição, discussões foram estabelecidas e induções analíticas foram registradas pelas pesquisadoras. Essas transcrições foram lidas e relidas exaustivamente e foram articuladas aos indicadores empíricos das observações etnográficas.

As entrevistas foram analisadas microgeneticamente, de acordo com as propostas de Bamberg da análise de posicionamentos e pequenas histórias (Bamberg, 2004a, 2004b; Bamberg & Georgakopoulou, no prelo; Georgakopoulou, 2006; Korobov & Bamberg, 2004; Korobov, 2001; Moissinac & Bamberg, 2005).

Organização dos resultados em níveis de análise

As informações das observações etnográficas e das entrevistas narrativas autobiográficas foram trianguladas, como estratégia metodológica de alcançar uma compreensão aprofundada do desenvolvimento do *self* adolescente no contexto da CSL.

Procurou-se estabelecer um diálogo entre os planos micro e macroanalíticos, por meio da articulação entre as práticas culturais concretas, a cultura institucional, os posicionamentos assumidos pelo *self*, as especificidades interativas e a influência dos discursos dominantes nos processos de subjetivação dos adolescentes. Assim, nossos resultados foram organizados em três níveis de análise:

❖ Nível 1- Análise do contexto institucional

Esse nível de análise é precedido pela consideração de três tópicos, que funcionam como uma prévia relevante, constituída por: a) Trajetória de vida e contextos de subjetivação dos adolescentes; b) A produção social da delinquência; e c) A cultura da cadeia³.

O primeiro nível de análise se refere mais propriamente à análise de rituais institucionais (de revitalização e resistência) e aos devires associados ao processo de subjetivação na CSL estudada, a saber: brincalhão, devoto, rapaz de família e trabalhador burguês. Aqui, as narrativas são interpretadas considerando-se o contexto social, histórico, cultural e pessoal da sua produção. Foram construídas duas crônicas para que o leitor possa ter uma representação mais vívida dos rituais institucionais analisados neste trabalho.

Os indicadores empíricos das observações etnográficas participativas compõem um conjunto com as informações das entrevistas narrativas autobiográficas dos adolescentes da CSL. O segundo e terceiros níveis de análise se referem especificamente às narrativas co-produzidas nas entrevistas.

❖ Nível 2 - Análise dos posicionamentos dialógicos do self na forma de personagens

Os diversos posicionamentos de *self* identificados a partir dos relatos dos adolescentes são caracterizados como personagens arquetípicos, que expressam a pluralidade e polifonia de sua identidade, no momento em que eles se apresentam à entrevistadora. A análise dessas declarações identitárias dos adolescentes, tanto as transitórias, como as mais permanentes, são contextualizadas na interação da entrevista. Elas representam uma complexa tessitura de posicionamentos do *self* (Korobov e Bamberg,

³ Apesar de reconhecermos que a pesquisa se estrutura no âmbito de instituições socioeducativas, termo “cadeia” será adotado neste trabalho, pois é dessa forma que esses ambientes foram significados discursivamente pelos adolescentes que participaram da pesquisa.

2005), retoricamente construídos pelo adolescente frente à pesquisadora em situação de entrevista narrativa autobiográfica na CSL.

Uma dualidade foi construída, a partir do critério atividade *versus* passividade, entre as possibilidades de posicionamentos do *self*. Os personagens do sujeito ativo, viril, aquele que vive no espaço público da rua e se envolve em rivalidades compõem a polaridade “macho Lampião”. O outro pólo contempla personagens caseiros, racionais, trabalhadores e compõem o conjunto "cara de boa". Os personagens foram construídos a partir dos sentidos de si recorrentes e das regularidades comuns entre as entrevistas, que apareceram como figura para a pesquisadora, em seu diálogo constante com o material de pesquisa.

Segundo Bamberg (2003) e Margolin (2005), os personagens são construídos semioticamente nas suas relações entre si, adquirindo propriedades humanizadas, físicas, comunicativas, sociais e mentais. Existem contra-posicionamentos que sustentam cada personagem, a partir dos quais eles se estabelecem discursivamente. Como exemplos, citamos o contra-posicionamento da "*dona do frevo*", que colabora na constituição do personagem "guerreiro valente", e o contra-posicionamento dos educadores da CSL, que apóia o personagem “bom bandido”. Este diálogo entre os personagens é orientado pela “coerência autobiográfica” (Chandler, 2000), de forma que eles negociam suas semelhanças e divergências ao serem convertidos em narrativas.

❖ Nível 3 - Análise microgenética de pequenas histórias

As pequenas histórias (Bamberg & Georgakopoulou, no prelo) narram eventos cotidianos, situações significativas do passado, que se caracterizam para o narrador como marcos temporais de transições subjetivas. Ao mesmo tempo, elas expressam projetos identitários dos participantes sustentados discursivamente, na interação com o entrevistador, podendo comportar contradições e conflitos de mensagens. A abordagem das pequenas histórias, como revisto no Capítulo 2, diverge da tradicional análise de longas narrativas que caracteriza, por exemplo, as entrevistas autobiográficas do tipo história de vida. As pequenas histórias são sínteses de vivências representativas das posições identitárias do entrevistado, que são negociadas na interação em um contexto sociocultural e histórico singular.

Ao assumir a posição de narrador do evento vivido, o sujeito necessita assumir uma posição de alteridade em relação à própria experiência. A análise de pequenas histórias

aborda os processos envolvidos no narrar como eventos interativos, que levam em conta quem fala o que para quem. Ao invés de focalizar no produto da narrativa, em busca de um curso de vida coerente ou de significados únicos para os eventos, tal análise privilegia os processos discursivos como dispositivos relacionais, que promovem a constituição de si e do outro na comunicação. A análise considera: a) posicionamentos/personagens assumidos; b) posicionamentos assumidos pelos participantes na interação de entrevista; e c) relação dos personagens com macronarrativas.

Foram selecionadas três pequenas histórias para análise, de três adolescentes diferentes. A primeira, do adolescente Januário, se refere a uma avaliação da experiência de ter morado com amigos. A segunda é feita pelo adolescente Meia Noite e narra um assalto feito pelo adolescente e seu grupo de pares de infração. Por fim, a terceira pequena história explicita a voz do adolescente Cajarana ao avaliar a sua institucionalização na CSL, ao longo de três anos.

Capítulo 5 – Resultados e Discussão

A seção de resultados se organiza em três níveis de análise, como acabamos de apresentar no capítulo de metodologia. Antes de iniciarmos esses níveis, apresentamos discussões sobre a insuficiência de atividades oferecidas na CSL estudada e o processo de estabelecimento de uma relação positiva com os adolescentes e com os funcionários da instituição. Além disso, três tópicos se mostraram relevantes na compreensão dos resultados da pesquisa: a inserção das trajetórias de vida desses adolescentes em seus contextos socioculturais de subjetivação; a relação entre produção social da delinquência e agência dos adolescentes quanto ao envolvimento com a criminalidade; e a cultura da cadeia.

A rotina de atividades da CSL, segundo relatos de funcionários e as observações etnográficas, pode ser caracterizada por turnos. De manhã, os adolescentes frequentam cursos, dormem ou vêem TV. À tarde, ficam ociosos e constantemente pedem aos educadores para ficar embaixo da árvore, do lado de fora. No período noturno, a agitação marca a ida à escola e a volta de lá, e o portão fica constantemente fechado por motivos de segurança. Para muitos adolescentes, ir à escola representa o único momento em que eles saem e interagem com outras pessoas fora do contexto da CSL. Verificamos nas observações etnográficas que, na maior parte do tempo em que os adolescentes estão na CSL, eles ficam conversando e fumando, sendo observados pelos educadores da instituição.

Com relação aos dias da semana, os dias de segunda-feira e sexta-feira costumam ser atípicos na CSL. Na segunda-feira, dia do retorno dos adolescentes do fim de semana com as famílias, não são oferecidas atividades, pois muitos adolescentes chegam de ressaca ou só comparecem à instituição no período da tarde. A equipe técnica se reúne pela manhã com equipe do Centro de Desenvolvimento Social (CDS) da cidade para trocar experiências; à tarde, existiria uma reunião de planejamento de atividades da semana. No entanto, esse planejamento foi abandonado, em virtude de dificuldades práticas relatadas, como os ambientes em reformas, a exigência de produzir enorme quantidade de relatórios burocráticos em um curto prazo e a falta de funcionários para colaborar no andamento das atividades programadas. Nos dias de sexta-feira, são realizadas as avaliações que decidem sobre o horário em que os adolescentes são liberados para o fim de semana. A depender da avaliação feita pela equipe técnica, a noite de sexta-feira é caracterizada por comportamentos agressivos dos adolescentes contra a equipe de

educadores da CSL. Essa reunião será analisada a seguir, no nível 1 de análise.

As atividades externas comportam oficinas e cursos diversos, bem como eventuais atendimentos com psicólogos e psiquiatras. Algumas atividades externas de lazer foram relatadas pela equipe técnica, como: idas a circos, campeonatos de futebol, passeios a córregos e jogos de vôlei. No entanto, a maioria dessas atividades não se concretizava por problemas de transporte, desarticulação de serviços e baixa qualidade dos cursos oferecidos.

Em virtude desses inúmeros empecilhos, a CSL não organiza atividades que promovam efetivamente o desenvolvimento dos seus adolescentes, funcionando de modo predominante como local de abrigo ou de privação de liberdade, descumprindo a função educativa da medida de semiliberdade. Além disso, a ação dos funcionários é balizada pela função de vigilância e não pela de educação. Tal orientação dificulta o estabelecimento de relações positivas, impedindo o diálogo construtivo e a promoção de rupturas na trajetória de infração dos adolescentes ali institucionalizados. A desarticulação dos serviços socioeducativos isola cada unidade de atendimento em si mesma e desvirtua a concepção de atendimento em rede do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Rede de Atenção à Criança e ao Adolescente do Distrito Federal, bem como os princípios de incompletude e reordenamento institucionais (Gonçalves, 2005).

Com relação ao estabelecimento de vínculos e à entrada em campo, enfatiza-se a relevância de ter a pesquisadora que se apresentar como tal diariamente, a cada ida à instituição, ao longo dos meses de observação e realização de entrevistas. Em virtude da rotatividade dos educadores e adolescentes, bem como da não oportunidade de fazer as apresentações formais em reunião de toda a equipe, o que foi considerado “*má idéia*” (*sic*) pela equipe administrativa, mesmo ao final dos sete meses de inserção na CSL, existiam educadores que desconheciam a pesquisa. Sendo assim, a (re)apresentação foi feita intensivamente, de modo informal, aos adolescentes e educadores com os quais a pesquisadora interagiu.

No primeiro mês de observações etnográficas, eram raros os momentos em que a pesquisadora ficava a sós com os adolescentes, sem que nenhum educador se aproximasse. No segundo mês, aproximadamente, a pesquisadora freqüentava a maioria dos espaços e das atividades da CSL, sem gerar muito incômodo ou atrapalhar a rotina. Foram estabelecidas interações intensamente positivas com a maioria dos educadores e adolescentes. Evidências do estabelecimento do bom vínculo são as brincadeiras sobre o

estilo das roupas e o carro (velho) da pesquisadora, bem como os convites para jogar totó ou conversar sobre assuntos pessoais, longe dos educadores ou dos demais adolescentes. Destaca-se também a mudança do pronome de tratamento da pesquisadora, de “*dona*” e “*madame*” para vocativos masculinos jovens utilizados nas relações horizontais dos adolescentes (“*vêi*”, “*rapaz*”, “*moço*”).

A idade aproximada e o compartilhamento de conhecimentos sobre as “*quebradas*” (locais perigosos) nas cidades, sobre os locais de “*frevo*” (lazer, festas), sobre músicas de *rap* e sobre as instituições socioeducativas pelas quais eles já passaram ou trabalharam facilitaram o estabelecimento do vínculo com os adolescentes e com os educadores. Raros foram os adolescentes que não se aproximavam e interagiam com a pesquisadora. Porém, para alguns educadores, a pesquisadora permaneceu tratada como visita, a quem se ofereciam café e cadeiras, para não se sentar no chão.

Trajetória de vida e contextos de subjetivação dos adolescentes

Esta subseção procura estabelecer pontos em comum nas trajetórias pessoais, familiares e institucionais dos adolescentes da CSL e associar momentos do ciclo de vida e os contextos de subjetivação que se mostraram relevantes na pesquisa. A Tabela 5 traz algumas falas significativas dessas relações, sendo que os exemplos apresentados são representativos das vivências regulares dos outros adolescentes. Como pudemos ver na Tabela 3, a trajetória de vida desses rapazes é marcada por baixa escolaridade, uso de drogas, subempregos e institucionalizações prévias, corroborando os perfis de adolescentes atendidos por medidas socioeducativas, como os de Silva e Guerresi (2003) e do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (2002).

Tabela 5. Trajetória de vida e contextos de subjetivação dos adolescentes.

| | Infância | Adolescência | Vida adulta |
|----------------|--|---|---|
| | <p>“Eu acho a época melhor. Não sabia inda de nada do mundo, ficava só no colo”. (Corisco)</p> | <p>“Eu? Tô chegando na fase adulta”. (Cabeleira)</p> <p>“Adulto adulto mesmo, não. Ainda tenho muita coisa que eu tenho que... parar pra pensar um pouco”. (Januário)</p> | <p>“O adulto já tem a mente mais... liberal. Já sabe o que é certo, o que quer” (Cabeleira)</p> <p>“Eu acho que eu já sou adulto, né? Que eu já tenho responsabilidade demais” (Cajarana)</p> |
| Família | <p>“Minha família, tipo, me deu... deu do bom e do melhor pra mim, assim” (Meia Noite)</p> <p>“Cabuloso! Toda minha infância é cabuloso” (Virgulino)</p> | <p>“Quando eu tava preso, ela [mãe] até falava que ficava sentindo falta dos meus abraços quando ela tava lavando louça”. (Corisco)</p> <p>“Eles [pais] tá do seu lado, entendeu? Pro que tu precisar. Nunca rejeitou, me rejeitou, sempre tá do meu lado, me dando força” (Meia Noite)</p> | <p>“Vou voltar a estudar, vou terminar meus estudos, né? Trabalhar, comprar meu carro, ter minha casa, ter... Assim ter um lugar pra mim morar e ter minha família” (Januário)</p> |
| Escola | <p>“A minha infância legal. Soltar pipa, jogar bola, ir pra escola. Tem os colegas, as meninas né? [risada]”. (Januário)</p> | <p>“Lá [na escola] é uma tentação, moço. Muita gente que eu conheço, né? (...) É cheio de mulher, moço! A carne é fraca, né? Cheio de mulher, os moleque já quer sair pra beber, aí, não tem como você resistir não, moço. Usar droga, já”. (Cajarana)</p> | <p>“Eu também não quero essa vida aí mais pra mim porque... Já tentei, já tentei e enquanto tava aí roubando, não deu certo. Eu vou tentar é na caneta agora. Acho que ela... Me dá um pouco mais de futuro” (Januário)</p> |
| Rua | <p>“Curti muito. Ah... sair pra córrego. Massa!” (Januário)</p> <p>“Só jogar bola e soltar pipa mermo” (Corisco)</p> | <p>“Comecei a sair com a rua pra boate, curtir frevo [festa]... Tomar umas e.. Comecei a fumar e... Fui curtindo com os amigos. Aí foi indo. Aí passou uns dias.. Aí já... Curtia os frevos tudo maquinado [armado] já aí.. Com as máquinas [armas de fogo] na cinta aí... Aí só doidice pra cabeça” (Januário)</p> | <p>“Umás festas mais familiar, sabe? Churrasco. Antigamente, não. Antigamente, eu ia pra esses outros frevos [festas] aí. Só dava... Moleque doído também! Só correria [infrações]! Aí... Chegava e já engatava. Eu tô de boa. Quase nem tô saindo mais não. Eu fico mais é dentro de casa, com a minha dona lá” (Januário)</p> |

Os relatos dos adolescentes da CSL expressam a canonicidade (Bruner, 1997) de uma infância feliz, uma adolescência irresponsável e uma vida adulta séria e permeada por preocupações com a família. A infância dos entrevistados é qualificada como boa e idealizada como a melhor e mais fácil época da vida pelos adolescentes, pois ignoravam as

dificuldades da vida na pobreza, eram queridos por todos, brincavam na rua (jogar bola, soltar pipa, carrinho de rolimã), iam a córregos e namoravam as meninas da escola. Esse ideal de infantilidade (Rocha, 2002) está associado à pureza, ingenuidade, imaturidade anteriores à conformação às regras sociais e à disciplinarização do corpo nas instituições pelas quais os adolescentes já passaram.

A trajetória de vida deles é marcada pelo “nomadismo” institucional (Castro, 2005), ou seja, por diversas institucionalizações ao longo do tempo, corroborando a crença nacional de que a infância pobre deve ser tratada com ações governadas pela visão tutelar e excludente (Gonçalves, 2005). Os educadores da CSL relatam já conhecer diversos adolescentes da CSL desde a infância, em abrigos provisórios ou casas de medidas protetivas. Uma brincadeira repetidamente observada na CSL é o faz-de-conta de “cobrador de transporte alternativo”. Os adolescentes entram e saem da *kombi* da CSL, estacionada no pátio, gritando as próximas paradas do veículo: “CAJE, CESAMI, Vara, CDS, IML⁴. Um real, um real... Passagem só de ida, não tem volta...”. Essa brincadeira explicita uma projeção grupal de continuidade em novas instituições jurídicas e a crença na irreversibilidade da carreira infracional (Conceição, Tomasello & Pereira, 2003a). Em muitos desses ambientes, o abandono, a violência e a desconfiança (Arantes, 2004) balizam o desenvolvimento desses adolescentes.

Apenas dois adolescentes enfatizaram mais os elementos “trágicos” (*sic*) da própria infância, por apanharem por motivos banais do padrasto alcoolizado, por precisarem trabalhar e terem crescido em comunidade violenta. O trabalho duro na infância é reportado pelos entrevistados, geralmente, acompanhando seus pais em subempregos ou realizando pequenos serviços para as figuras de autoridade locais. Diversos trabalhos nos mostram o retrato de uma infância vivida na pobreza pelo jovem infrator brasileiro (Athayde & MV Bill, 2006; Assis & Constantino, 2005; Castro, 2005; Rizzini, 2005; Zamora, 2005). As infâncias desses adolescentes são marcadas pelo trabalho infantil no mercado informal com remuneração escassa, pelo abandono da escola, pela tolerância aos pequenos delitos e por vivências comunitárias permeadas pela violência dos comandos locais, sejam milícias (“*mineiras*”), que oferecem proteção compulsória, sejam traficantes de drogas e armas. Em geral, as relações afetivas nessas infâncias são fragilizadas pela violência doméstica e pelo uso abusivo de drogas (Assis & Constantino, 2005).

⁴ Referências a instituições: Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE); Centro Socioeducativo Amigoniano (CESAMI); Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal (Vara); Centro de Desenvolvimento Social (CDS); e Instituto Médico Legal (IML).

Essa idealização da infância pelos adolescentes pode funcionar como uma salvaguarda da família, que assume uma valorização extremada após a privação de liberdade na adolescência e é qualificada como fonte de apoio, carinho e sustento. Os adolescentes afirmam que seus familiares são as únicas pessoas dignas de confiança e ressaltam que suas famílias sempre se esforçaram para dar o melhor a eles. Essa preservação da família pode ser uma reação dos adolescentes às constantes significações da sociedade em geral e do próprio atendimento socioeducativo de que suas famílias são desestruturadas, violentas, irresponsáveis e delitogênicas (Espíndula & Santos, 2004; Pova, 2003). Na vida adulta, a família adquire conotação de refúgio da violência da rua, sendo que a casa é significada como local de proteção e ambiente exclusivo de relações afetivas positivas e desinteressadas, como poderemos ver no nível 2 de análise, com o personagem do “rapaz de família”.

Outra possibilidade de análise dessa infância idealizada é uma maior valorização do passado, significada como fase da vida em que predominam a ingenuidade e a diversão sobre a violência e sofrimentos das vivências atuais do adolescente infrator. A tentativa de mostrar uma imagem de infância feliz é apresentada narrativamente como antítese à adolescência vivida no contexto da infração.

A adolescência dos sujeitos envolvidos na criminalidade é considerada somente como uma fase de transição pelos entrevistados. Muitos adolescentes não têm clareza sobre se posicionar como adolescentes ou adultos, usando o verbo em gerúndio, que nos remete à idéia de processo em andamento. Da mesma forma, os funcionários da CSL são ambivalentes ao significar os adolescentes da instituição como adultos ou crianças, infantilizando-os quando orientam os pais a levar o adolescente até a porta da sala de aula ou se isentando de intervenções promotoras de desenvolvimento, por já considerarem-nos como “*homens barbados e pais de família*” (fala da equipe).

A identidade adolescente é associada pelos entrevistados a uma postura de despreocupação quanto ao futuro, irresponsabilidade, resignação ao destino e às poucas possibilidades de modificar sua própria condição de classe. O adolescente é aquela pessoa brincalhona, bagunceira, que passa o tempo na rua. Esse estereótipo do adolescente anti-social é adotado e naturalizado pelos próprios adolescentes nas entrevistas e pelos funcionários da CSL, que usam essa imagem para explicar diversos comportamentos de rebeldia às famílias dos adolescentes, como veremos na análise da reunião com as famílias como um ritual institucional de revitalização. Essa representação negativa da adolescência converge com dados de pesquisas sobre a representação da adolescência pelos próprios

adolescentes e pelos profissionais que os atendem (Espindola & Santos, 2004; Njaine & Minayo, 2002; Ozella, 2002).

A vida adulta é organizada pelos adolescentes segundo duas visões contrastantes. A primeira visão do futuro é a da incerteza, da morte, do encarceramento ou de seqüelas físicas. Nessa visão, o futuro contempla o “*matar ou morrer*” (*sic*) e a metáfora dos três C’s (cadeia, cemitério ou cadeira de rodas), que são dados documentados também em outros trabalhos (Athayde & MV Bill, 2006; Conceição & cols., 2003a). A entrada na criminalidade é considerada como um contrato eterno, cuja quebra é significada como traição e digna de punição (Silva, 2003b; Silva & cols., 2004).

Já a segunda possibilidade de futuro contempla uma imagem da vida adulta associada a planos típicos do projeto de vida da classe média: começar a trabalhar, voltar a estudar, fazer cursos oferecidos pela CSL, juntar dinheiro para ter um carro. O sujeito adulto tem um emprego formal, possui casa própria, filhos educados, bem como tem uma mulher obediente e fiel, como veremos no personagem “cidadão burguês” do segundo nível de análise. O adolescente se envolveria em atividades associadas ao trabalho e à família e seus comportamentos de risco seriam menos freqüentes na vida adulta, devido a fatores como a mudança do seu *status* legal e expectativas sociais prescritivas que sugerem um comportamento mais conservador (Lightfoot, 1997).

O retrato da identidade adulta construído pelas narrativas dos adolescentes é o de uma pessoa com maior agência e capacidade de diálogo. O adulto se relacionaria melhor com a família e não guardaria mágoas de ninguém, o que é atribuído pelos entrevistados ao “*amadurecimento*” (*sic*). Em comparação com o adolescente, o adulto é mais racional, sério e calmo. O adulto gosta de conversar com outros adultos e prefere lazeres saudáveis, apesar de sentirem saudades da diversão característica da adolescência, tal qual representada pelos entrevistados. Muitos adolescentes da CSL que se consideram adultos ressentem-se pela perda do emprego e não gostam de ser objeto de constante vigilância, tal como ocorre na CSL, pois dizem já saberem o que querem da vida e que assumem as conseqüências dos seus atos. Eles moram sozinhos com suas namoradas, têm filhos e cuidam das próprias despesas.

O retorno à escola e à casa da família como sinalizadores de um desenvolvimento adulto contrastam com a permanência prolongada na rua e a fuga da escola, experiências típicas da adolescência dos moradores da CSL. A escola não é significada como contexto de desenvolvimento subjetivo. Apesar de a escolarização ser obrigatória na medida de semiliberdade, a escola é um local em que esses rapazes passam

muito pouca parte do seu tempo. Alguns sofrem ameaças de rivais na escola e precisam se esconder ou fugir do local rapidamente. Outros saem da escola e freqüentam sinucas e bares, nos quais usam drogas. Nem a escola nem a CSL são significadas como ambientes de formação, que podem conferir agência e auto-estima a esses adolescentes. Outros mercados, como o tráfico e as outras infrações cooptam esses adolescentes, acenando com a possibilidade de inserção na cultura do consumo (Bruner, 2001).

A baixa escolaridade dos adolescentes da CSL é reconhecida por eles como um obstáculo à sua inserção no mundo do trabalho (Lopes de Oliveira, 2003a). No entanto, eles não acreditam que ter os diplomas escolares ou dos cursos profissionalizantes em que alguns estão matriculados seja garantia de emprego no mercado de trabalho formal (Pereira, 2002). O conceito de Bourdieu de “inflação de títulos escolares” (citado por Nogueira & Nogueira, 2004) desanima estudantes provenientes das classes populares, pois eles investem pesadamente para ter como retorno um diploma desvalorizado.

Para os entrevistados, não há nada de bom na escola, com exceção das moças com quem eles ficam. Outros elementos negativos associados à escola também são identificados na escola destinada aos adolescentes da CSL, coerentemente com Assis e Constantino (2005), como: a baixa qualidade do ensino; a pouca supervisão da família sobre assuntos escolares; a falta de motivação dos adolescentes para os estudos; as repetidas reprovações; a baixa qualidade das interações dos adolescentes com seus colegas e com seus professores; além das péssimas relações entre a unidade socioeducativa e escola e o despreparo dos educadores para atender essa adolescência.

A saída do ambiente da rua também indica uma entrada na vida adulta para os adolescentes da CSL. Na infância, a rua é o local de brincar e de trabalhar, como discutido anteriormente. A realização de pequenas tarefas, “quebra-galhos”, para os comandos locais confere à criança uma respeitabilidade mínima e uma alternativa de trabalho e de vida para os sujeitos que não são atendidos pelos serviços e instituições públicas de saúde, educação, justiça e segurança, conforme discutido por Fausto Neto e Quiroga (2003) e por Dowdney (2005). A sobrevivência na pobreza passa a depender das lealdades privadas e dos benefícios oferecidos pelos poderes locais, por exemplo, de proteção e colaboração na compra de remédios, que conferem uma ilusão de inclusão comunitária e de menor estigmatização social.

Athayde e MV Bill (2006) e Dowdney (2003, 2005) exemplificam a divisão laboral e as diversas ocupações que podem ser exercidas nas ruas pelas crianças envolvidas com o mundo infracional, como: olheiros e fogueteiros que avisam sobre a entrada da

polícia em seus territórios (“falcões”); transportadores de drogas (“aviões”); embaladores de droga (“endoladores”); vendedores de drogas (“vapores”); guarda-costas (“fiel”); levar recados; carregar munições; guarnecer pontos de controle; invadir territórios de facções rivais; punir quem viola as regras e membros de facções rivais; além dos meninos que estudam e trabalham nos dias de semana e cometem infrações nos fins de semana para aumentar o orçamento familiar (“sabadões”).

A rua na adolescência passa a ser o ambiente em que os sujeitos passam a maior parte do seu tempo (Pereira, 2002) e o contexto em que eles buscam referências identitárias (Camilo & Lopes de Oliveira, 2004). O contexto da rua é significado com o da “*guerra*” (rivalidades) e da “*correria*” (atividades infracionais). O mundo da guerra, como veremos no personagem do “*guerreiro valente*” do segundo nível de análise, é regido pela lei do mais forte, pela lei do sertão, do “*matar pra não morrer*” (Athayde & MV Bill, 2006). Lightfoot (1997) e Dowdney (2005) também observam que metáforas bélicas são usadas por adolescentes que se envolvem em comportamentos de risco para descrever seus contextos. A defesa das comunidades e dos territórios dissimula disputas de honra, de pontos de venda de drogas e concretiza provocações internas e externas (Fausto Neto & Quiroga, 2003).

Os adolescentes passam a se organizar no mundo da rua em grupos caracterizados por atividades delinquentes, códigos severos de comportamento e lealdade interna, rituais de entrada e permanência, uma hierarquia rígida, bem como por uma socialização que usa a força bruta e a violência (Fausto Neto e Quiroga, 2003). Nesses grupos, as condutas são anônimas e existe a possibilidade de reagir à estigmatização social sofrida, por meio da violência. Nesse processo de homogeneização dos sujeitos, os autores ressaltam que o contato com a alteridade é reduzido e as possibilidades de negociação de conflitos e diferenças por modos pacíficos são menosprezadas.

Os adolescentes dizem entrar na criminalidade por necessidade, pois não conseguem um emprego cujo salário seja suficiente para sustentar sua família ou para arrumarem namoradas. Eles desejam ter lazer e objetos de consumo valorizados socialmente, se tornando independentes financeiramente dos seus pais (Dowdney, 2005; Pereira, 2002). Indicadores muito semelhantes foram documentados por Athayde e MV Bill (2006), quando verificam relatos de que o crime financia sonhos, como roupas de marca, bicicletas e tênis da moda. Assim, a vida da “*correria*” (atividades infracionais) inicia-se a partir da inserção em atividades informais de trabalho fronteiriças com os delitos, na procura ativa por oportunidades de se desenvolver em contextos em que

emprego, escolarização e profissionalização são ausentes (Castro, 2005). No próximo tópico, outros fatores serão discutidos nessa produção social da delinquência, como a corrupção da polícia e dos donos de bares, a cultura permissiva com relação aos pequenos delitos e a ausência de políticas públicas que atendam efetivamente esses adolescentes.

A produção social da delinquência

Este tópico procura problematizar a construção da delinquência por uma sociedade corrupta e corruptora, a partir dos indicadores empíricos da pesquisa sobre a complacência das diversas instituições de socialização dos adolescentes com as pequenas infrações iniciais e da cultura da cadeia como *ethos* predominante da subjetivação “guerreira”.

A familiaridade com a violência e com atividades ilícitas é regularidade desde a infância, o que é coerente com dados de outras pesquisas (Almeida, 2002; Oliveira, 2002; Pereira, 2002; Tomasello, 2006). Nas entrevistas, os adolescentes relatam contato desde a infância com armas de fogo, violência doméstica e trabalho infantil, como acabamos de ver no tópico anterior. Além disso, eles dirigem sem habilitação, usam drogas lícitas e ilícitas, freqüentam motéis e jogos de sinuca, que são todas atividades interditas a menores de idade. Os adolescentes da CSL andam armados no fim de semana, seja para ir ao “*frevo*” (festas), seja para se proteger dos seus rivais, evitando andar a pé, para não se tornarem vulneráveis a tiros e “*casinhas*” (emboscadas).

Todos os adolescentes da CSL relatam que suas comunidades são muito violentas, com tiroteios e mortes freqüentes e dizem que é normal ver alguém morto, pois esta é uma cena repetida desde a infância, o que foi também verificado por Athayde e MV Bill (2006). Todos têm conhecidos que foram mortos na rivalidade das ruas, na “*guerra*”, e vários deles temem pela segurança e o sustento dos seus filhos, pois se consideram marcados para morrer. A morte, para os adolescentes da CSL, faz parte do seu mundo lúdico, como podemos ver nas suas brincadeiras e em seu fascínio pelas armas e pelos jornais com notícias de homicídios hediondos. O deslumbramento com os diversos modelos de armas de fogo e a brincadeira de faz-de-conta de “ser gerente de boca de fumo” foram interessantemente documentados por Athayde e MV Bill (2006). Os adolescentes da CSL gostam de ler publicações que não são recomendados para menores de idades, pois expõem fotos e reportagens de mortes violentas, chamadas ali de

“jornalzinho das mortes”.

A ida à sinuca e o dirigir sem habilitação iniciam-se com a socialização orientada pelos irmãos mais velhos. Em geral, o dirigir sem habilitação é permitido pela família para a realização de pequenas tarefas e também ocorre em situações de fuga de tiroteios em que alguém está ferido. Além disso, as famílias são complacentes em relação a que o adolescente more sozinho, ou com outros adolescentes, em imóvel familiar ou alugado, mantendo-se com dinheiro das infrações.

A família e as namoradas dos adolescentes eventualmente colaboram para esconder armas e drogas ou revender as armas, quando os adolescentes estão confinados em alguma instituição. Essa relativa tolerância familiar com os pequenos delitos é atribuída à significação destes como “bicos”, o que neutraliza julgamentos de valor dos adolescentes como infratores. Muitos valores da cultura da periferia são diferenciados dos valores universalizados da classe média, configurando uma cultura própria (Tomasello, 2006). As pequenas infrações são justificadas na cultura familiar pelas dificuldades da vida na pobreza, suprimindo necessidades pessoais e familiares (Fausto Neto & Quiroga, 2003), ajudando a pagar o aluguel e a comprar roupas e alimentos para as crianças (Athayde & MV Bill, 2006; Castro, 2005; Fausto Neto & Quiroga, 2003).

A subjetivação “guerreira” é forjada na exclusão social, nos subempregos e suas estigmatizações, refletindo as contradições da globalização, na qual a cidadania é dada pela capacidade de consumo e em que as promessas de universalização de direitos nunca se concretizaram (Campos & Souza, 2003; Fausto Neto & Quiroga, 2003). Os jovens buscam acesso a bens dos quais se sentem injustamente privados, mesmo que seja pela via da infração. As únicas perspectivas de trabalho com as quais esses adolescentes entram em contato são caracterizadas pela instabilidade e precariedade de vínculos trabalhistas, por não garantirem sua sobrevivência, bem como pelo trânsito entre o ilegal, o informal, o subemprego e desemprego, como discutido por Fausto Neto e Quiroga (2003). Assim, os adolescentes autores de atos infracionais não se consideram nem trabalhadores, nem cidadãos ou tampouco como sujeitos de direitos, que são as concepções de sujeito preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nas famílias de diversos adolescentes da CSL, com frequência existe mais alguém envolvido com a criminalidade, como também verificado por Zamora (2005). Essa pessoa é representada como o protetor dos mais fracos, sejam os adolescentes quando crianças, ou suas mães quando apanhavam dos maridos alcoolizados. Considerando que a polícia é representada de forma negativa nesses contextos culturais, coerentemente com os

resultados de Castro e Abramovay (2002) e Dowdney (2003, 2005), o fazer justiça com as próprias mãos por meio da violência é legitimado como forma de defesa e proteção. Esses familiares, embora sejam atualmente representados negativamente pelos adolescentes, exerceram um papel importante na infância deles, protegendo-os da violência doméstica e comunitária.

Os donos dos estabelecimentos de sinuca e de motéis oferecem a abertura de contas aos adolescentes e ensinam os dispositivos para enganar a fiscalização. Os adolescentes relatam que os policiais responsáveis pela fiscalização das sinucas e nas *blitzen* de trânsito são corruptos e ganham propina, “arrego” (Athayde & MV Bill, 2006), para não entrar em determinados territórios ou para fingir que não percebem as irregularidades, como menores de idade dirigindo. Quando o adolescente porta ilegalmente uma arma, os policiais apenas tomam a arma para revendê-las e os liberam, segundo relatado nas entrevistas.

Mesmo dentro da CSL, algumas atividades ilícitas ou impróprias estão presentes. À noite, alguns adolescentes fogem da escola, usam drogas e freqüentam sinucas. Os adolescentes relatam uso cotidiano de maconha e álcool, seja para passar o tempo ou para ajudar a relaxar e dormir, embora necessitem de engenhosos dispositivos para entrar com a droga e escondê-la na CSL. Agressões verbais entre os adolescentes costumavam ser toleradas pelos funcionários, quando estes julgavam que aqueles fossem merecedores de tais agressões. Somente as agressões físicas eram sancionadas e punidas.

A escola, da forma como é representada discursivamente pelos adolescentes da CSL, não estabelece nenhuma estratégia que os inclua nas rotinas escolares nem se configura como espaço prazeroso ou protetor, no qual relações afetivas significativas se estabeleçam, como pudemos ver no tópico anterior. Os certificados escolares também não são valorizados, pois não constituem garantia de emprego com carteira de trabalho assinada. Tal qual a CSL, a escola não produz rupturas significativas nas trajetórias de desenvolvimento infracionais dos adolescentes institucionalizados.

Por outro lado, os adolescentes pouco são conscientes da própria participação (Zamora, 2005) nesses mecanismos sociais de produção da própria delinquência e costumam atribuir o início do seu envolvimento na criminalidade à habituação com o ilícito, se posicionando como pessoas altamente influenciáveis, conforme a própria concepção negativa de adolescência apresentada anteriormente. A passividade e suscetibilidade são evidentes quando os adolescentes comentam que, na escola, sofrem más influências para matar aula, ir para o bar jogar sinuca e “pegar” mulher. A entrada no

crime se tornaria inevitável, quando associada a elementos como: bebida, drogas ilícitas, jogos de sinuca, abandono da escola, porte de armas, influência de terceiros ou familiares, más companhias, falta do que fazer, viver em comunidade violenta e se acostumar com atividades ilícitas. Com frequência, as primeiras infrações são encomendadas por um terceiro e realizadas em companhia de outros adolescentes, já envolvidos com atividades infracionais. Os adolescentes significam a entrada precoce na “*vida louca*” (*sic*), na vida da “*correria*” da criminalidade como um fator que dificulta o rompimento com a carreira criminal.

O aprofundamento na carreira infracional é atribuído por muitos adolescentes às más influências, sejam familiares ou amigos criminosos, e a conflitos emocionais, como a separação dos pais ou uma surra sofrida. Essa auto-vitimização em frente à pobreza será mais discutida com o personagem do “homem fatalista”. Somente quando se trata de ouvir os conselhos das famílias, especialmente das mães e das namoradas, esse alto grau de sugestionabilidade é considerado como positivo pelos adolescentes.

No entanto, em diversos momentos das entrevistas, esse retrato de pessoa facilmente influenciável é questionado, quando eles se posicionam como aqueles que quiseram entrar na vida do crime para ter fama nas suas comunidades e que já sabiam o que essa vida implicava. Essa agência maior será discutida no nível 2 de análise, com os personagens da polaridade “Macho Lampião”. A infração como uma expressão da agência e intencionalidade individual, presentes na subjetivação guerreira, é discutida por Conceição, Tomasello e Pereira (2003b), Castro e Abramovay (2002) e Dowdney (2003, 2005). O adolescente toma a figura do anti-herói do criminoso como modelo comportamental e realiza infrações como meio de se fazer sujeito, conseguir *status* social e respeito na comunidade. A figura do traficante, segundo esses trabalhos, é associada a significados de invulnerabilidade, respeito, poder, riqueza; é ele quem zela pelo bem-estar da comunidade e respeita os trabalhadores, ofertando benfeitorias.

Guattari e Rolnik (1993) significam a infração como manifestação de uma vontade de afirmação social e de ser legitimado como sujeito na sociedade capitalista. Conforme o referencial teórico anteriormente apresentado na revisão de literatura, o sujeito é ativo em seu desenvolvimento, negociando significados na esfera interpessoal e reconstruindo a cultura. O comércio de drogas acena para o adolescente com a possibilidade de melhoria de vida e uma ocupação concreta, que garante a subsistência de si e de sua família (Marques, 2003). Além disso, como analisado por Castro e Abramovay (2002) e Dowdney (2003), a atividade no tráfico, por exemplo, é uma via para realizar

desejos de consumo que não seriam satisfeitos pelos meios legais. O consumo como processo de comunicação (Mancebo & cols., 2002) classifica e diferencia as pessoas, apesar de fornecer a ilusão da abundância e da igualdade. Ao vermos um carro de luxo, por exemplo, organizamos uma complexa cadeia de signos que identificam o seu dono como membro de um grupo social. Bourdieu (1997,1999) também considera o consumo como mecanismo de distinção de classes sociais.

A “justiça com as próprias mãos” e a delinqüência como estratégia de inclusão na sociedade de consumo (Rizzini, 2005) são discussões amplas, que contemplam não somente a rede de tráfico de armas e de drogas, mas também a passividade da família frente à intimidade com atividades ilícitas e a corrupção da polícia e dos donos de estabelecimentos comerciais (bares, sinucas, motéis) que descumprem o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Outro elemento central à compreensão dessa construção da delinqüência é a própria cultura da cadeia típica das unidades socioeducativas, a qual será abordada a seguir. A cultura da cadeia consolida uma identidade infratora e dificulta a promoção de descontinuidades no envolvimento com criminalidade, pois reafirma a lógica retributiva, a masculinidade hegemônica e a desconfiança na alteridade.

A cultura da cadeia

Uma real reprodução da “cultura de cadeia”, tal como se configuram as instituições de sanção para adultos, é evidente nos comportamentos, linguagem e valores da CSL estudada; ela se torna um circunscritor típico das instituições socioeducativas que adquire significado generalizado como um referencial para a construção da subjetividade desses adolescentes. O código penal sugere os apelidos dados a alguns adolescentes, por meio dos seus artigos e dos crimes associados, por exemplo, 121 (homicídio) e 157 (latrocínio). Campos (2005) propõe que um verdadeiro “dialeto socioeducativo” circula dentro e fora das unidades de execução das medidas, em virtude do nomadismo que marca a trajetória de vida destes adolescentes. Gírias típicas das prisões, a lei do silêncio, o retributivismo, a gangue como referência identitária e os comportamentos tipicamente expressos frente aos visitantes confirmam a associação da CSL com um presídio. Esse *ethos* do presídio é o pano de fundo para a compreensão das relações dentro da CSL. Por

ethos, refiro-me ao caráter, ao humor e à qualidade das comunicações de um grupo (McLaren, 1992).

A CSL é percebida como uma prisão pelos adolescentes e as medidas socioeducativas são significadas como eufemismos para pena, o que é verificado também por outros pesquisadores (Arantes, 2004; Athayde & MV Bill, 2006). Para Kolker (2004), essa significação é facilitada pela grande semelhança entre as condições de vida de muitas unidades de execução de medidas socioeducativas e as prisões, como a baixa qualidade da alimentação, a assistência médica precária, a arbitrariedade das punições e o desrespeito nas relações. Essa instituição, tal qual é significada pelos adolescentes não os protege, não promove seu desenvolvimento pessoal nem os insere socialmente (Povoa, 2003). Além disso, a CSL enquanto cadeia é significada como um local impróprio para o desenvolvimento de interações positivas.

A lealdade aos moradores mais antigos é um importante elemento do *ethos* de cadeia. Já no dia em que entram na CSL, os adolescentes relatam que são avisados a respeitar especialmente os educadores e os adolescentes mais antigos na CSL e são recebidos com trotes (por exemplo, piadas sobre suas comunidades de origem e suas características físicas). Essa recepção do adolescente objetivaria explicitar como será tratado dentro da instituição, caso desrespeite as normas implícitas de convivência (Campos, 2005). Sob o efeito dessas ameaças e surras iniciais, alguns adolescentes fogem da instituição.

Além disso, “*condutas erradas*” (*sic*), entre as quais desrespeitar verbalmente a mãe do outro e eliminar gases (arrotos ou flatulências) na hora da comida, são justificativas relatadas para surras dadas pelos outros adolescentes e podem levar à necessidade de fugir da instituição, para não sofrer mais ameaças ou violências. A lei do silêncio, a não-delação, é norma implícita da CSL, o que implica punições generalizadas e o tratamento dos adolescentes como um grupo homogêneo, em episódios de ocorrências de infração dentro da instituição. Alguns adolescentes fogem (“*pinam*”) da CSL após sofrerem punições consideradas por eles como injustas, mas não delatam o autor da ocorrência.

A expectativa é que o adolescente se comporte como alguém obediente, quieto e humilde, como poderemos ver no devir trabalhador burguês do primeiro nível de análise e nos personagens da polaridade “cara de boa”. O *ethos* de sobrevivência na CSL é o da aceitação passiva das normas e da participação nas atividades oferecidas. A troca de favores, como compartilhar cigarros e emprestar dinheiro, é necessária à manutenção de um clima calmo. A humildade e a recusa de privilégios para demonstrar que ninguém é

melhor do que o outro são valores que regem as relações na CSL. “*A humildade prevalece, sempre, em toda cadeia*” (Cajarana).

A lógica da retribuição (Hinman, 2000) e do revanchismo são princípios típicos do *ethos* da cadeia, como será discutido no personagem “justiceiro de Talião”. Se o adolescente for agredido, provocado ou desafiado, ele tem a obrigação e o direito de agredir de volta. Os atrasos na chegada do fim de semana na segunda-feira são descontados na saída, seguindo uma lógica retributiva. Adolescentes e educadores dizem que tratam uns aos outros da mesma forma com que são tratados.

Outra marca da subjetivação dos adolescentes da CSL que nos remete à cultura da cadeia é a desconfiança na alteridade, presente também em outros ambientes de institucionalização. Esta desconfiança abrange as relações dentro do grupo de adolescentes da CSL e entre os adolescentes e a equipe de funcionários. Esse “*acreditar desconfiando*” (fala da equipe) é uma orientação dada pela equipe da CSL aos familiares dos adolescentes, como será discutido nos rituais de revitalização do nível 1 de análise.

A celebração da masculinidade hegemônica é realizada na CSL por meio de piadas preconceituosas, pela forma sedutora de tratar as estagiárias, pelas brincadeiras de luta e pelo menosprezo aos sentimentos e à sensibilidade. Para apartar inícios de briga entre adolescentes que brincavam de se esmurrar, funcionários da CSL dizem que eles deviam “*brigar de verdade*” ou parar com “*essa coisa de viado*” (*sic*). Um estagiário que tinha o cabelo comprido era desvalorizado pelos adolescentes da CSL, pois “*de homem já bastavam eles*” (*sic*). O estagiário fora menosprezado e acusado de ser homossexual. De acordo com Madureira e Branco (2004), o currículo oculto no que se refere ao gênero exerce um impacto significativo no desenvolvimento humano, ao canalizar a internalização de crenças implícitas, carregadas de afetos e emoções.

Essa cultura de cadeia como circunscritora da subjetivação dos adolescentes da CSL se consolida e é internalizada, passando a orientar o desenvolvimento em outros contextos. Na escola, a retribuição rege as relações dos adolescentes com os professores. Se o professor os trata com respeito, os adolescentes dizem que os tratam educadamente e ficam quietos nas aulas. Se o professor é autoritário, reclama dos atrasos ou das conversas em sala de aula, os adolescentes dizem que se comportam mal e o desafiam. Na família, a retribuição também se concretiza no medo de que seus familiares sofram violências pelos adolescentes rivais e nas surras justificadas pela defesa da honra ou da mãe. Os adolescentes não estabelecem relações de confiança com os seus pares em suas

comunidades, afirmando que seus familiares são os objetos exclusivos de investimentos afetivos, como veremos no personagem “rapaz de família”.

Após essa discussão das trajetórias de vida, da produção social da delinquência e da ética da cadeia, nossas atenções se direcionarão para o primeiro nível de análise: a análise do contexto da CSL enquanto um contexto de subjetivação específico dos adolescentes que nela vivem. Podemos identificar elementos da cultura da cadeia nos rituais e nos devires da CSL, como nas reuniões de avaliação, nas reuniões com a família e nos rituais de resistência.

Nível 1- Análise do contexto institucional

“Nem todo diálogo ocorre segundo uma relação dialógica”

(Simão, 2004, p.31).

Os indicadores empíricos apresentados nesse nível de análise se referem aos rituais institucionais e aos devires promovidos pela CSL nos processos de subjetivação dos adolescentes. Procurou-se triangular os indicadores empíricos provenientes das observações etnográficas e das entrevistas narrativas autobiográficas, a fim de vincular as narrativas produzidas às práticas culturais concretas da instituição. Os contextos familiares, escolares e comunitários serão o fundo sob a figura da CSL, considerando que o foco de análise é a própria instituição de privação de liberdade como contexto de subjetivação. A CSL é o local em que os adolescentes passam a maior parte do seu tempo, na vigência da medida socioeducativa. Ricas analogias podem ser estabelecidas entre as análises aqui efetuadas e esses outros contextos, como poderemos verificar na aplicação do *ethos* da cadeia a diversos ambientes em que esses adolescentes se inserem.

Os rituais e os devires foram escolhidos como referencial de análise da instituição por motivos empíricos e teóricos. Ao longo das observações etnográficas, verificou-se que a repetição, a mesmice e o estatismo eram centrais ao funcionamento da CSL. Identificou-se um contraste entre o cotidiano da CSL, simultaneamente repetitivo e anárquico, e a função de promoção de desenvolvimento que o Estatuto da Criança e do Adolescente atribui às instituições socioeducativas. Esse tom de paralisia regia as relações e as atividades institucionais, justificando a necessidade de analisar os rituais que caracterizam esse modo de funcionamento. A CSL não produz uma subjetivação diferenciada da identidade do ambiente da rua e seus valores de masculinidade hegemônica, lei do mais forte e revanchismo.

A compreensão da formação da subjetividade dos adolescentes institucionalizados na CSL é fertilizada pelo trabalho de McLaren (1992), que analisou os rituais e estados de interação de uma instituição educativa, bem como pelo conceito do devir de Guattari e Rolnik (1993) e Deleuze e Guattari (2000). Para McLaren (1992), rituais e os estados de interação exercem uma função maior do que a mera reprodução de ideologias dentro da instituição; eles definem significados culturais e constituem subjetividades, ao passo que expressam tanto processos que revitalizam os valores e crenças divulgadas no discurso educativo, como processos dialéticos de resistência identitária a essas macronarrativas. Os rituais de revitalização e resistência não são mutuamente excludentes. Eles estão presentes simultaneamente no cotidiano da CSL, como poderemos ver, por exemplo, na resistência de alguns adolescentes ao ritual de avaliação semanal a que são submetidos.

Rituais de Revitalização

Um ritual de revitalização é um evento que restaura o comprometimento das pessoas envolvidas com valores e crenças consideradas como legítimas institucionalmente, especialmente os valores de recuperação por meio do sofrimento e a ética protestante do trabalho. Identificamos entre os rituais de revitalização as seguintes situações: reuniões de avaliação semanais, reuniões com os familiares, culto religioso, reuniões das equipes e o grupo psicossocial coordenado por estagiários. Analisaremos a reunião semanal de avaliação e a reunião com as famílias dos adolescentes observadas, sendo que o leitor pode ter uma ilustração dos rituais em análise nas crônicas apresentadas.

a) Reuniões Semanais de Avaliação

A reunião de avaliação semanal dos adolescentes da CSL é considerada um ritual de revitalização por utilizar como pedagogias implícitas os valores hegemônicos da instituição, como obediência, arrependimento, humildade, responsabilidade, pontualidade, esforço, hombridade e mérito pelo bom comportamento. Em um local em que a representação da adolescência é negativa, como vimos na seção de trajetórias e contextos de subjetivação, tais características associadas à identidade adulta são mais valorizadas. Na reunião de avaliação, a CSL canaliza culturalmente a subjetivação pautada pelo trabalho, pela seriedade, pela religião e pelo conformismo, conforme se apresenta na crônica 1.

Crônica 1: Reunião Semanal de Avaliação dos Adolescentes

No fim da tarde de sexta-feira, os adolescentes estão distribuídos pela casa: alguns estão em seus quartos, outros assistem à TV e um grupo joga totó no pátio, de forma barulhenta. A equipe de avaliação, composta por membros das equipes técnica e administrativa, se reúne na sala para decidir sobre a liberação dos adolescentes para passar o fim de semana com suas famílias. Estas reuniões têm por objetivo decidir e comunicar ao adolescente, com base na análise de seu comportamento ao longo da semana, os que vão ser liberados na sexta-feira e os que sairão somente no sábado. A equipe se senta ao redor de uma das mesas e pede a um educador que chame um adolescente por vez.

O adolescente entra de cabeça baixa, quieto e com fisionomia séria; ele se senta ao redor da mesa, na cadeira que lhe é destinada. Uma aura de tristeza na fisionomia de cada adolescente que entra contrasta com a fisionomia alegre e a animação do jogo de totó que ocorre do lado de fora da sala. O coordenador da equipe de avaliação faz um retrospecto dos eventos da semana, com o livro de ocorrências da instituição e a tabela de frequência à escola nas mãos, procurando justificar as decisões a serem tomadas. A equipe lê as ocorrências, as atividades das quais o adolescente participou e sua frequência às aulas.

Muitas vezes, a rotina institucional ao longo da semana impede o adequado acompanhamento do adolescente. Durante a avaliação, ocorrem contradições entre os registros que orientam as tomadas de decisão da equipe e as ocorrências que efetivamente envolveram o adolescente, o que induz a injustiças e decisões equivocadas. Os adolescentes são acusados de terem chegado atrasados à instituição, sem que os motivos destes atrasos sejam verificados no livro de ocorrências.

Os adolescentes que não têm ocorrências na semana e participaram docilmente das aulas, dos cultos e dos cursos recebem elogios da equipe. Mesmo nessas ocasiões, a equipe relembra ocorrências registradas em semanas anteriores, insistindo que eles têm que se esforçar mais e que precisam ser mais sérios. As evidências de maior intimidade e espontaneidade nas brincadeiras com educadores e demais adolescentes, entre os recém-chegados são também desestimuladas: *“Alguém já ta se enturmando!”*. *“Vamos parar com essas brincadeiras? Isso não leva a nada! Tá parecendo o [nome de um adolescente]”*. *“Você está se esforçando, mas precisa se esforçar mais. Você não acha?”*

A liberação do adolescente para ir para casa na sexta-feira é tratada como uma recompensa pelo bom comportamento e como concessão de um crédito: *“É crédito, mas você está em débito conosco”*. Em seguida, o adolescente é compelido a nomear algum aprendizado ocorrido durante a semana. Não responder envolve sofrer punições que podem atrasar a sua liberação para o fim de semana. Se o adolescente diz que não aprendeu nada na casa, ele é repreendido e ameaçado de punição. *“Isso não é resposta que se dê!”*. *“Na semana que vem, se você não aprender nada, cê não vai ser liberado!”*

Para os adolescentes que chegaram à CSL na mesma semana, a avaliação semanal transcorre diferentemente. São comunicados sobre a função do livro de ocorrências, a importância de cumprir horários do retorno à CSL e as consequências dos atrasos. É entregue a lista de documentos necessários para matrícula escolar e um termo de responsabilidade a ser assinado pelos pais, sobre o comportamento do adolescente no fim de semana. A equipe informa que, na CSL, os adolescentes são distribuídos em classes, de acordo com o comportamento. As classes A e B são integradas pelos que se comportam bem e participam das atividades da casa; elas têm benefícios como jogar bola e ir pra casa mais cedo. *“Pra conseguir privilégios na semi, tem que saber se comportar”*.

Na vez dos adolescentes com ocorrências na semana, o tom da avaliação muda.

Ocorre um bombardeio de acusações, das quais o adolescente deve se defender. Ao longo da sessão de avaliação, estes rapazes são repetidamente lembrados que outros adolescentes sairão da CSL pela manhã e que este não será o caso deles. A equipe reitera que está alertando o adolescente para que ele não perca o próximo fim de semana. Contraditoriamente, a equipe vaticina futuras punições, predizendo a repetição das ocorrências, que toma a forma de profecias auto-realizadoras. Os adolescentes maiores de dezoito anos são cobrados de assumirem a posição de exemplos de comportamento para os mais jovens.

Os adolescentes reagem de três formas a esta avaliação. A forma mais comum de se comportar na avaliação é abaixar a cabeça, concordar com tudo o que lhes é dito e ficar quieto. A segunda forma é tentar desesperadamente justificar suas ocorrências na casa, seja responsabilizando os outros adolescentes, seja mostrando, de modo performático, arrependimento pelos erros. Se as justificativas forem aceitas, o adolescente reassume a postura submissa à sua avaliação. A terceira reação é a agressiva e é pouco freqüente. Nela, a agressividade verbal e o descrédito na avaliação são demonstrados por meio de xingamentos e abandono da sessão da avaliação, em seu andamento, com o risco de futuras punições mais severas.

Os adolescentes, em geral, reagem submissamente às próprias avaliações. Eles escutam a decisão da equipe e continuam de cabeça baixa, da mesma forma como entraram na sala, mesmo que discordem da decisão. Esse é um ritual de obediência e humildade, que são lidas pela equipe como evidências de bom comportamento na CSL.

Na segunda reação típica, os adolescentes tentam justificar suas ocorrências, argumentando se tratar de simples atrasos, que não existe nenhuma ocorrência grave, como uso de drogas na CSL ou agressões a outros adolescentes. Eles justificam seus atrasos no retorno à instituição pela distância da moradia, por não haver nada para fazer na segunda-feira de manhã na CSL, por não haver nenhuma atividade prazerosa na CSL e pela comida ruim. As justificativas para a falta às aulas se referem aos longos intervalos entre as aulas, que estimulam o adolescente a sair da escola e matar aula, bem como à baixa qualidade das aulas e da escola. *“Eu não quero sair da escola. Quero ir para uma escola melhor”*. Essas reclamações são desacreditadas pela equipe de avaliação, que significa os atrasos como *“falta de compromisso”*, *“irresponsabilidade”* e que o adolescente *“precisa virar homem”*, pois *“homem sem responsabilidade é meio homem”*. Os adolescentes são aconselhados a *“criar vergonha na cara e não matar aula”*, pois já são *“pais de família”*. A equipe faz piadas sobre os casos de adolescentes que não ouviram o despertador ou que dormiram dentro do ônibus e perderam a parada da CSL, enquanto o adolescente fica calado, cabisbaixo.

Ignorando essas reclamações, a equipe da avaliação diz aos adolescentes que eles devem participar das atividades para *“mostrar interesse”*, *“responsabilidade”* e *“ganhar pontos”*, mesmo que não gostem; que eles devem vir para a CSL no horário combinado nas segundas-feiras, mesmo que não haja atividades. A superação das dificuldades com horários e o cumprimento dos combinados é considerado pela equipe como uma preparação para a vida futura e para o mundo do trabalho, que aguardam os adolescentes quando eles saírem da CSL.

Os mesmos temas e variações das mesmas ideologias se repetem a cada avaliação, independentemente do adolescente, das ocorrências concretas, do seu esforço de mudança e superação evidenciado ao longo do tempo, levando a observadora à sensação simultânea de perplexidade e tédio. Muitas vezes, decisões e encaminhamentos aparentemente injustos, propostos por um membro da equipe são automaticamente legitimados pelos demais. Fica a impressão de que os processos de mudança e desenvolvimento da pessoa, na CSL, valem menos do que a obediência cega, a docilidade,

o cinismo.

Alguns adolescentes, após ouvirem a decisão da equipe, ainda tentam negociar, mas são dispensados com gestos de despedida e impedidos de continuar a falar. Vendo que suas justificativas são desvalorizadas pela equipe de avaliação, freqüentemente os adolescentes assumem uma atitude submissa, que se mostra mais adequada e evita outras punições. Poucos se indignam com a forma com que são tratados ou reagem agressivamente.

A reação de questionar a legitimidade da avaliação dificilmente ocorre, pois ela motiva punições adicionais, como registros de desrespeito ao servidor público e redução do tempo com a família no fim de semana. Segundo os educadores, a sexta-feira à noite costuma ser tensa. Quando os responsáveis pela avaliação não mais se encontram na CSL, os adolescentes expressam o inconformismo com a decisão da equipe, que desconsiderou seus argumentos acerca das ocorrências.

Essa avaliação é prioritariamente moral e realizada a partir de critérios do senso comum, mesmo que o discurso institucional seja o de uma avaliação cientificamente objetiva e individualizada. Os adolescentes não participam efetivamente da própria avaliação e suas argumentações são desqualificadas pela equipe. O silêncio e a resignação são elogiados e considerados como a postura esperada do adolescente nesse ritual.

A avaliação, para Bourdieu (citado por Nogueira & Nogueira, 2004), funciona como uma classificação e hierarquização dos indivíduos disfarçada sob funções técnicas. Os atrasos dos adolescentes, independentemente dos motivos de cada um, são significados automaticamente como falta de responsabilidade com os horários. De acordo com Guattari e Rolnik (1993), os contextos institucionais freqüentemente adotam dispositivos de eliminação dos processos de singularização, que tentam prever e prevenir as dissidências do pensamento e do desejo. Essa homogeneização, o condicionamento para a mesmice e a ausência de escuta significativa de cada adolescente são elementos regulares no ritual da avaliação semanal.

Premissas de continuidade nas infrações, desconfiança do outro e submissão incondicional às normas da CSL são manifestadas nas reuniões de avaliação. Elas são expressas ao se relembra as ocorrências registradas nas semanas anteriores e não se confiar nas promessas de mudança do adolescente, no que se refere à pontualidade e freqüência às aulas. Os adolescentes percebem essas premissas e se sentem injustiçados com a avaliação. A eles, só resta se conformar com a situação ou se rebelar, sendo punidos adicionalmente. Tanto a instituição como os adolescentes devem permanecer os mesmos, a fim de que seus comportamentos mantenham-se previsíveis. Assim sendo, a transformação é desestimulada, como foi metaforizado pelo adolescente Cajarana em sua entrevista, ao comentar sua estada na CSL: *“você levanta e cai, você nunca vai pra frente”*. Essa estagnação institucional e pessoal não condiz com as diretrizes das medidas

socioeducativas de promoção de desenvolvimento.

A farsa é o tom que rege a avaliação semanal. De um lado, os adolescentes representam um sujeito arrependido, que muda rapidamente de humor ao entrar na situação em que é julgado. Ele precisa demonstrar interesse em atividades que não lhe parecem atrativas para conseguir benefícios, precisa se calar para não sofrer punições e precisa compulsoriamente nomear algo que tenha aprendido na CSL, mesmo que considere que nada aprendeu, no intervalo desde a última avaliação. A nomeação forçada de algum aprendizado é uma estratégia para confirmar simbolicamente que a CSL exerce sua função educativa. Essa imagem conformista é ofertada para a equipe de avaliação, mas não corresponde necessariamente a uma aprendizagem ou a uma descoberta de prazer nas atividades. O simples conformismo à forma do ritual não envolve a apropriação da crença de revitalização difundida, apesar de ser um indicador da aceitação desses valores (McLaren, 1992). O que é exigido dos adolescentes é a mera obediência ao ritual, o ato visível de se submeter à decisão e julgamento da equipe.

Conferir privilégios, tais como o futebol e a saída mais cedo para o fim de semana, somente aos adolescentes com bom comportamento reforça a idéia de que a CSL deve ser um local aversivo para os adolescentes que não se submetem ao lema beneditino do orar e trabalhar (McLaren, 1992). O lazer enaltece o esforço do trabalhador, sendo que o futebol se torna disciplinado e exclusivo aos que se submetem ao trabalho (Costa, 1989). Uma nova exclusão, dessa vez em pequena escala, é novamente vivida pelos adolescentes dentro da CSL, que os classifica em classes de acordo com os seus comportamentos. O ritual da reunião de avaliação confirma o trabalho duro como um pré-requisito da dignidade moral, canalizando a subjetivação do trabalhador dócil (McLaren, 1992).

A negação do cansaço e da dimensão do prazer em trabalhar ou estudar reproduz culturalmente a visão de que o mundo do trabalho é sofrido. O espírito calvinista (McLaren, 1992) da salvação espiritual pelo trabalho e pelo esforço é reproduzido na reunião de avaliação. As repreensões funcionam como uma antecipação do que virá com a inserção no mundo do trabalho, sendo que a expectativa institucional é a de que os adolescentes da CSL somente ocuparão cargos profissionais de baixa hierarquia. O quadro metacomunicativo da reunião expressa que uma vida de dificuldades e tédio espera o adolescente quando ele sair da CSL e que ele deve acostumar-se desde já. Dessa forma, justifica-se a forma severa como os adolescentes são tratados e estabelece-se simbolicamente a importância da CSL na sociedade, como um ambiente que os fortalece e os prepara para um futuro sem-graça ou desgraçado.

Do outro lado da farsa ritualística, a equipe de avaliação mostra uma imagem de autoridade técnica, que sabe o que é o melhor para o adolescente, como um dispositivo de valorização da equipe e do seu trabalho. As frases da equipe são persuasivas, dando a impressão de que não podem ser questionadas, como o uso do “*você não acha?*” no final das suas enunciações morais e com o uso de falas indiretas, como em “*Alguém já tá se enturmando!*”. Essas estratégias lingüísticas reafirmam a competência da equipe, ao sugerirem que as colocações feitas pela equipe são verdadeiras em si mesmas e não estão sujeitas à falseabilidade (McLaren, 1992). A postura intimidadora e julgadora dos profissionais os engrandece artificialmente (McLaren, 1992), sendo que eles devem ser momentaneamente pessoas desagradáveis, a fim de serem mais respeitados e temidos pelos adolescentes. A equipe se posiciona como alguém inflexível, que não negocia regras, dizendo ao adolescente que ele deve se acostumar com a crueldade, pois no futuro seus padrões serão rígidos com ele.

A equipe destaca prioritariamente os comportamentos inadequados dos adolescentes, mesmo que estes tenham ocorrido anteriormente à semana da avaliação. A equipe de avaliação repetidamente diz ao adolescente que a próxima avaliação será mais rígida, antecipando futuras punições. Os livros de registro de ocorrências na CSL e de frequência à escola são considerados verdades objetivas, que não podem ser contestadas pelos adolescentes, enfatizando as práticas administrativas e disciplinadoras da CSL.

As tentativas de participação mais ativa dos adolescentes na própria avaliação são menosprezadas e ironizadas pela equipe como desculpas esfarrapadas. Os poucos destaques positivos de comportamento são comunicados de forma pouco afetiva e não são considerados suficientes para que a equipe tenha uma representação positiva do adolescente. Por mais que ele se esforce, a melhoria dos seus comportamentos nunca é suficiente para os padrões da equipe, como na metáfora do sistema de crédito apresentada na crônica 1.

Durante a avaliação dos recém-chegados à instituição, a cultura da CSL e suas hierarquias são reafirmadas. A imagem desumana de uma unidade de internação é usada pela equipe a fim de valorizar a CSL como um local ruim, mas nem tanto. A nomeação de um adolescente como o emblema do mau comportamento na instituição e a ênfase nas punições a ele destinada são dispositivos que reproduzem a negação da alteridade, visando garantir que o novato se comporte de acordo com as expectativas institucionais. O uso do terror como instrumento de persuasão para que o adolescente se comporte bem foi verificado também por Campos (2005).

As reclamações dos adolescentes em referência à qualidade da alimentação ou das aulas são ignoradas ou medicalizadas. Não existe um questionamento ou a reformulação das próprias atividades, normas e relações com a escola. A “*supersantificação das regras*” (McLaren, 1992, p. 191), a perda de momentos de convívio com pessoas de fora da instituição e a monotonia procuram garantir que o comportamento dos adolescentes mantenha-se previsível, reafirmam o poder da equipe, bem como a imagem de que a CSL cumpre sua função punitiva.

A representação dissimulada de papéis e a falsificação da consciência (McLaren, 1992) são as grandes marcas da reunião de avaliação lida como um ritual de revitalização da CSL. Esta avaliação poderia promover valores positivos e colaborar para que os adolescentes se afastassem da cultura prisional (Campos, 2005) e se conscientizassem de seus direitos (Silva, 2001). A cooperação, o respeito mútuo, a negociação de regras e a preocupação com o bem-estar do outro não são parte das práticas estimuladas na e pela instituição. A CSL não investe na modificação das crenças e valores presentes na trajetória do adolescente, prévios à sua entrada na instituição; contraditoriamente, ela os reafirma na reunião semanal de avaliação.

b) Reuniões com os familiares

A reunião com os familiares dos adolescentes da CSL é considerada um ritual de revitalização por tentar imbuir nas famílias valores como seriedade, humildade, compromisso e subordinação. Ela compartilha de diversos elementos com a reunião semanal de avaliação, como os pressupostos da submissão absoluta às normas da CSL e da desconfiança no outro. Esse ritual revitaliza, de forma codificada, a lógica adotada pela CSL da aceitação do que é considerado legítimo (McLaren, 1992) e é ilustrado pela crônica 2.

Crônica 2: Reunião com os Familiares

No meio da tarde, a equipe e eu nos dirigimos ao prédio multiuso para a reunião com os familiares dos adolescentes da CSL, chegando até uma sala quente e sem ventilação adequada. O grupo responsável por essa reunião é composto por membros da equipe técnica e administrativa. O grupo de familiares é composto por mães sóas ou carregando bebês, irmãs mais velhas, tias e avós dos adolescentes. Raramente, um pai frequenta estas reuniões. Os adolescentes permanecem dentro da CSL e não são estimulados a participarem desta reunião. Segundo a coordenadora dessa equipe, o objetivo

da reunião é educar as famílias sobre assuntos relacionados às medidas socioeducativas e comunicá-las sobre o comportamento dos seus filhos na CSL.

A equipe relata o desenvolvimento semanal dos adolescentes aos seus familiares, a partir de critérios de respeito às normas da casa (horários, escola) e, especialmente, de respeito e obediência aos funcionários. Na seqüência, uma palestra sobre medidas protetivas e medidas socioeducativas é dada. As falas dos familiares sobre dificuldades caseiras na relação com os adolescentes são inibidas pela equipe, que tem pressa em continuar a palestra e voltar ao trabalho dentro da CSL. “*O objetivo dessa reunião não é bater papo*”. Os familiares reclamam do calor, bocejam e alguns saem da sala, quando os bebês começam a chorar.

As famílias são acusadas de serem permissivas, acomodadas e de valorizarem as instituições socioeducativas terceirizadas à iniciativa privada como um “*hotel*”, “*com dentista e nutricionista*”, para a qual entregariam seus filhos “*aos cuidados do Governo*”. Os familiares são culpabilizados pela situação dos adolescentes, por não os matricularem na escola, por saírem para trabalhar e deixarem-nos sós em casa, por não lhes vigiarem constantemente o comportamento e por não lhes darem limites. Eles recebem da equipe mensagens ambíguas: ora são orientados a tratar o adolescente tal como uma criança, que nunca deve ficar sozinha em casa e a quem se deve levar até dentro da sala de aula e do ônibus; ora se lhes comunica que devem dar gradativamente mais autonomia aos adolescentes; ora são impelidos a tratarem o adolescente como adultos, pois vários já são pais e maiores de dezoito anos. “*É preciso confiar, mas sempre desconfiando*”. A desconfiança no outro é um princípio relacional estimulado dentro do âmbito familiar pela equipe da CSL.

Alguns membros da equipe enfatizam a queixa de algumas mães sobre a falta de escuta dos seus filhos, considerando-a como típica da fase da adolescência. “*Toda adolescente é assim. Isso é normal*”. Diversas falas de membros da equipe expressam uma visão estereotipada e negativa da equipe acerca da adolescência.

A necessidade de participação da família na medida socioeducativa dos seus filhos é enfatizada, como meio para não ser processada por omissão. Tais ameaças dão à reunião um clima de terror. Os exemplos utilizados para estimular a participação da família junto à CSL são trágicos, como o de adolescentes que morreram fumando maconha no quintal da própria casa.

Familiares fumantes presentes na reunião são apontados pela equipe como maus modelos de cuidadores, por favorecerem a entrada de outras drogas na casa da família. Estes familiares se defendem, dizendo que preferem que os adolescentes fumem cigarro a maconha. A equipe parece ignorar a perspectiva da redução de danos, acusando a família de ser criminosa e assinalando a possibilidade de multas e de perdas de guarda: “*Você está cometendo crime também*”. Outros familiares parecem aderir ao argumento, dizendo que o fumo é “*coisa do capeta*”. Estabelece-se um diálogo ruidoso, no qual mães competem para ver qual filho tem mais escolaridade e qual delas vai mais às reuniões na escola. Mães e equipe buscam valorizar as próprias competências educativas. O clima de competição é promovido pela equipe, quando se afirma que os adolescentes respeitam e escutam mais os educadores do que a própria família. Um dos adolescentes é citado pela equipe como modelo de mau comportamento em casa e bom comportamento na CSL. A equipe da CSL ignora as diferenças de contexto entre as duas instituições de socialização, atribuindo o maior respeito à equipe à maior rigidez das regras na CSL do que no lar.

O lanche é servido e os adolescentes são chamados a subir ao prédio multiuso. Muitos familiares me procuram do lado de fora. Eles insistem comigo que seus filhos são carinhosos, respeitosos e prestativos, insatisfeitos com o retrato pintado pela equipe da CSL. As mães repetem que são boas pessoas, que se esforçam para ir às reuniões e que são

bons exemplos para os seus filhos. Ao final da reunião, são realizados encaminhamentos a médicos e cursos e são distribuídas justificativas de comparecimento à reunião a serem apresentados aos empregadores. Os familiares vão embora pouco a pouco, ralhando com seus adolescentes do lado de fora da CSL.

A reunião funciona como uma avaliação moral da competência educativa das famílias, sob a imagem de um encontro orientado por critérios técnicos. Tal como na avaliação dos adolescentes, a expectativa da equipe é a de que a família aceite resignadamente as queixas sobre seus filhos. O quadro metacomunicativo da reunião expressa que a família deve se curvar frente à competência pedagógica da equipe da CSL, que sabe melhor como os adolescentes devem se desenvolver. O formato de palestra educativa oferece pouco espaço para que as famílias troquem experiências e compartilhem suas dificuldades para educar seus filhos com a equipe da CSL. Em geral, a participação familiar nas medidas socioeducativas se limita a visitas domiciliares e a reuniões periódicas nas unidades de execução das medidas; pouco investimento é feito na modificação das relações familiares e nenhum apoio ao deslocamento da família aos locais das reuniões é oferecido (Assis & Constantino, 2005).

A desconfiança e o desinvestimento mútuo (Penso, Ramos & Gusmão, 2005), parecem ser os princípios orientadores das interações entre educadores e adolescentes na CSL, como vimos na cultura de cadeia. Estimula-se que esses valores sejam adotados também no interior das famílias pela equipe dessa reunião. As famílias são orientadas a vigiar constantemente o comportamento dos filhos e a levá-los até a porta da sala de aula e do ônibus, a fim de assegurar que eles freqüentem as aulas e cheguem à CSL na segunda-feira, bem cedo de manhã.

Também aqui a representação de adolescência apresentada é negativa, sendo que a rebeldia e o afastamento do convívio familiar são considerados características normativas da adolescência pela equipe da CSL. Essa visão negativa da adolescência é introjetada pelos adolescentes da CSL e pelos profissionais que os atendem, como pudemos ver na seção de trajetórias e contextos de subjetivação e como foi apresentado em outras pesquisas (Espíndola & Santos, 2004; Njaine & Minayo, 2002; Ozella, 2002; Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005). As teorias populares (Bruner, 2001), as crenças e pressupostos das pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, são essenciais para a compreensão de como a relação pedagógica ocorre. Bernstein (citado por Santos, 2003) defende a necessidade de investigar pressupostos sociais das práticas educativas para que

efetivas mudanças possam ocorrer. Na CSL, pressupostos de uma “natureza ruim” (por sinal, este é o apelido de um adolescente na CSL) e da adolescência como “aborrescência” dificultam a realização de ações educativas emancipatórias e podem funcionar como verdadeiras profecias auto-realizadoras. Essas crenças dos profissionais da CSL possuem uma base afetiva, construída ao longo dos muitos anos de experiência profissional sofrendo ameaças e sendo desvalorizados pelos adolescentes de quem cuidam.

Na reunião, as famílias são culpabilizadas pelo envolvimento dos adolescentes na vida infracional, por deixarem os rapazes sozinhos em casa e saírem para trabalhar, em uma associação linear. Mães e pais são considerados muito permissivos na educação dos adolescentes, cabendo à CSL prezar pela imposição de limites. Por meio dessa estratégia de revitalização, a CSL legitima suas práticas disciplinares e a rigidez de suas normas, como compensatórias à lassidão familiar.

Problemas institucionais como o desânimo com a falta de atividades na CSL, a rejeição à alimentação de baixa qualidade, as dificuldades escolares e os longos intervalos entre as aulas são patologizados pela equipe da reunião familiar. O funcionamento da CSL não é questionado e encaminhamentos externos são realizados para médicos e avaliações psicopedagógicas. Na reunião com as famílias, a CSL as avisa de que as normas da instituição se tornarão mais rígidas, para que sejam mais valorizadas pelos adolescentes e por suas famílias. As normas da CSL se tornam inquestionáveis e não podem ser discutidas e negociadas com as famílias.

A falta de muitas famílias na reunião é significada pela equipe da CSL como desinteresse e irresponsabilidade, independentemente dos motivos relatados. Essas significações corroboram a representação de família incompetente cuidadosamente tecida pelo discurso da equipe da CSL e reiteram a função da reunião como classificação cultural das famílias (Nogueira & Nogueira, 2004). Muitos familiares se queixam de que é difícil vir às reuniões na instituição, pois não têm com quem deixar os filhos pequenos e os padrões não aceitam os certificados de comparecimento fornecidos pela CSL como justificativas de ausência. A equipe enfatiza que a família “*tem que dar um jeito*”, pois, se não, será processada por não participar da medida socioeducativa dos filhos, como rege a lei. Também aqui o terror é mecanismo pedagógico (Campos, 2005), para que as famílias sigam as orientações da CSL, evitando ameaças de processos e a perda da guarda dos filhos.

Além disso, as famílias são acusadas de descumprirem sua função socializadora e favorecerem a entrada dos filhos nas instituições socioeducativas, para que eles tenham

atendimento de saúde e educação, e de entregarem os filhos aos cuidados do Governo. Implicitamente, são significadas como delitogênicas (Espíndula & Souza, 2004; Povia, 2003) e pouco responsáveis pela educação dos filhos, como pudemos ver na reação de salvaguarda da família feita pelos adolescentes na seção de trajetórias e contextos de subjetivação. A estruturação familiar das classes de baixa renda brasileira pouco se assemelha ao modelo nuclear burguês e liberal; as famílias de classes populares possuem uma dinâmica em que estão presentes: flexibilidade dos limites da casa, extensa rede de parentesco, instabilidade conjugal e circulação de crianças em famílias substitutas (Fonseca, 2002). A normatização do modelo de família nuclear conjugal pela equipe da CSL tende a enxergar as famílias dos adolescentes da CSL como desviantes e nega a identidade histórica desse grupo social (Fonseca, 2006). Os valores da cultura da periferia (Castro, 2005; Fausto Neto & Quiroga, 2003; Tomasello, 2006) das famílias da CSL são desrespeitados e considerados negativos ao desenvolvimento dos adolescentes, por tolerarem serviços informais e ilegais para subsistência familiar, como discutido na seção da produção social da delinquência.

Mães fumantes são constrangidas publicamente na reunião e são usadas como exemplo de estímulo ao uso de drogas na família. A equipe da avaliação diz que essas mães também estão cometendo um crime e ignora a argumentação de que elas preferem que o filho fume cigarro a maconha. O mito da escalada e a lógica repressiva na abordagem das drogas permanecem no discurso da CSL, estimulando a intolerância ao usuário, julgando-os moralmente, marginalizando-os e os afastando dos serviços de saúde (Marques, 2003). A equipe da CSL não orienta as famílias a partir da perspectiva da redução de danos, adotada hoje no Ministério da Saúde.

A redução de danos centra-se nos recursos de cada sujeito em adotar comportamentos mais seguros, contempla usos recreativos e uso dependente, prioriza a educação e o autocontrole, bem como estabelece objetivos por critérios de danos e riscos mais importantes e imediatos (Marques, 2003). Segundo o mesmo autor, é necessário superar o obstáculo da diferença de valores e expectativas entre as unidades de execução de medidas socioeducativas e os adolescentes atendidos, pois, em geral, os funcionários significam a redução de danos como um incentivo ao uso de drogas. Para que a questão do uso de drogas seja adequadamente trabalhada, as instituições devem construir abordagens realistas adequadas à cultura e às realidades dos adolescentes, evitando juízos valorativos, construindo vínculos e abrindo um canal de comunicação no qual se discutam os danos, os riscos, bem como os efeitos de prazer e de alívio associados à droga (Marques, 2003).

O clima desse ritual de revitalização é tenso no que se refere à competição simbólica em torno das maiores habilidades educativas entre o grupo das mães e a equipe técnica da CSL, bem como das mães entre si. As mães competem para ver quem frequenta mais as reuniões da escola, qual filho tem mais escolaridade e qual filho é o mais comportado na CSL. O mesmo adolescente usado como mau exemplo de comportamento na reunião semanal de avaliação é apresentado como alguém que merece maior rigidez nas normas familiares, tanto pela equipe como pelas outras mães. A equipe da CSL diz que os adolescentes a escutam e a respeitam e diz não entender as dificuldades em obedecer suas mães no fim de semana, omitindo as diferenças de contexto e de propósitos educativos entre a casa da família e a CSL.

Os familiares se sentem desrespeitados na reunião e ressaltam as qualidades dos seus filhos e as próprias competências, enfatizando o quanto seus filhos são carinhosos, as ocasiões em que eles escutam seus conselhos e a saudade sentida ao longo da semana. Conforme a análise de Pova (2003), a instituição responsável pelas medidas socioeducativas precisa ter abertura para as demandas da família, para colaborar no enfrentamento das dificuldades que impedem o desenvolvimento psicossocial do jovem. Para tanto, é interessante resgatar as competências educativas, conhecer a dinâmica familiar, as situações de risco e os fatores de proteção já existentes nas famílias dos adolescentes atendidos. As famílias, tais quais os adolescentes da CSL, não são posicionadas pela equipe como interlocutores significativos nessa reunião.

O tom moralizador, repressor e policialesco, concretizado nesse ritual pelas ameaças de processo, repressão às drogas, desrespeito à cultura familiar e desqualificação dos recursos da família, é típico do pensamento do Código de Menores, como discutido em Rizzini e Rizzini (2004). A reunião familiar da CSL não condiz com as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente no que se refere à participação da família nas medidas socioeducativas e a afasta como parceira no processo de ressocialização dos adolescentes (Volpi, 1999).

Por meio das estratégias de revitalização, a CSL se reafirma como importante instituição social que compensa as supostas incompetências da família para educar os adolescentes, valorizando seus funcionários e o trabalho técnico exercido. No entanto, muitas mães se defenderam e reagiram contra a opressão simbólica da CSL, oferecendo resistência às significações a elas atribuídas. Os rituais de resistência serão o assunto do próximo tópico, colaborando a natureza ao mesmo tempo subversiva e estável dos rituais institucionais (McLaren, 1992). Os rituais podem oferecer sentimentos de segurança e de

ordem, quando se configuram como rotina flexível, colaborando no desenvolvimento dos sujeitos, bem como podem ser usados como instrumentos opressivos, gerando hostilidade, indiferença ou resistências criativas.

Rituais de Resistência

Os rituais de resistência mobilizam tensões latentes para romper regras normativas e subverter discursos dominantes e práticas opressoras da instituição (McLaren, 1992). Eles são agonísticos e criam conflitos com códigos e crenças prescritas, na tentativa de inverter o discurso institucional e afirmar as experiências informais de vida nas ruas e fora da instituição (McLaren, 1992). A identidade dos adolescentes como classe social é ignorada pela CSL, que valoriza somente o devir do estudante, como veremos em momento posterior deste trabalho. A resistência dos adolescentes é uma resposta à estrutura normativa da CSL e causa reações fortes nos agentes institucionais, que passam a se atribuir um papel mais opressor ainda.

A resistência, de acordo com McLaren (1992) se refere a comportamentos de oposição cujo sentido contesta a legitimidade, o poder e a cultura pedagógica em geral. Eles ocorrem de maneiras subentendidas, imprevisíveis e inconscientes, freqüentemente manifestados como irreverências, tumultos, constantes reclamações, sabotagem de atividades e intransigência. A resistência do adolescente envolvido com a justiça procura confrontar o poder que insiste em submetê-lo a uma cultura que o coloca socialmente à margem (Penso & cols., 2005). Identificamos entre os rituais de resistência as seguintes situações: desvalorização da CSL como instituição socioeducativa e significação como cadeia; recusas a almoçar; desqualificação do papel do educador; questionamento generalizado de normas da CSL; negação da participação nos grupos psicossociais; e fugas da escola e dos cursos profissionalizantes.

Os relatos dos adolescentes de que continuam delinquindo representam uma resistência e um desafio à medida socioeducativa que cumprem, apesar de significarem-na como justa. Eles relatam que continuam cometendo infrações nos fins de semana e não são pegos pela polícia, enfatizando que a medida socioeducativa que cumprem é ineficaz. Eles reiteram freqüentemente sua descrença na medida socioeducativa como promotora do próprio desenvolvimento, afirmando que tanto eles quanto a instituição continuam os mesmos ou se tornam piores ao longo do cumprimento da medida. A interjeição

“*novidade!*”, utilizada por muitos adolescentes diante de eventos corriqueiros da CSL, marca a mesmice e a estagnação das práticas institucionais.

Eles dizem que a CSL piora as suas vidas, pois perdem seus empregos, não podem acompanhar a gravidez das suas namoradas, além de perderem o contato com seus filhos e colegas. Em geral, os adolescentes dizem que antes de entrar na CSL, tinham parado de roubar e/ou traficar e estavam empregados. Eles relatam ficar com a impressão de que são “*presos*” (*sic*), a partir do momento em que pararam de delinquir. A metáfora da entrada na CSL como o reinício de um ciclo autodestrutivo é usada pelos adolescentes, por conta do afastamento dos seus vínculos socioafetivos e da vigilância constante que incide sobre seus comportamentos. Alguns adolescentes relatam que voltaram a fumar após entrarem na CSL e cogitam retornar à carreira criminal, pois perderam o emprego.

Os adolescentes da CSL relatam que vivem em um presídio, como pudemos ver no tópico da cultura de cadeia. As freqüentes recusas a almoçar na CSL são rituais de resistência dos adolescentes, frente à péssima qualidade da alimentação, que, segundo os relatos, ocasionalmente chega estragada à instituição. A comida é produzida fora e trazida em bandeja de refeitório industrial, próxima ao horário do almoço. Os adolescentes relatam que se alimentam predominantemente com lanches, incluindo bolos, sanduíches, cachorros-quentes e refrigerantes. Nessa “cadeia”, eles relatam sofrer julgamentos adicionais em pequena escala, em que são classificados, punidos e recompensados. Os adolescentes reagem a essas classificações, ironizando o papel do educador, chamando-os de porteiros e dizendo a eles que eles ainda precisam estudar muito para serem juízes e se tornarem qualificados para sentenciar alguém.

O questionamento de regras internas é uma resistência ao controle da aparência e do tempo dos adolescentes, bem como à pouca variedade das atividades oferecidas na CSL. Muitas das regras ali presentes são implícitas e pouco consistentes, constituindo-se em verdadeira “pedagogia invisível” (Santos, 2003) e um sistema semiótico informal. Segundo Penso e cols. (2005), o reconhecimento das normas preconiza a discussão, a negociação e a compreensão do aspecto protetor das regras, em situações mediadas por adultos significativos para os adolescentes. No caso, nem mesmo a colocação na parede de cartaz com as regras de convivência na CSL foi suficiente para que os adolescentes delas se apropriassem.

Mudanças repentinas das regras podem ocorrer, alegando-se motivos de segurança e de acordo com a disponibilidade de funcionários para acompanhar os adolescentes nas atividades, como as autorizações de soltar pipa e ir sozinho ao comércio

local. Os adolescentes se queixam que não são comunicados das mudanças das regras e que essa instabilidade é motivo para entrarem em conflito com os educadores, pois cada funcionário exige a obediência a uma regra diferente. As reclamações incessantes dos adolescentes com relação às normas são uma resistência à inculcação de regras heterônomas e inconstantes, sem a negociação ou a adequação delas às especificidades da CSL e dos adolescentes que ali viviam.

A reivindicação do uso do boné dentro da CSL é uma resistência simbólica dos adolescentes ao controle das suas aparências e à possibilidade de serem significados como ladrões dentro da CSL, quando objetos pessoais somem. Eles dizem não entender o motivo da proibição, alegando que o boné é um objeto que faz com que se sintam arrumados e que não escondem nada embaixo do boné, pois não cometem mais furtos.

Os adolescentes reclamam da exigência da CSL de que eles voltem à instituição na segunda-feira pela manhã, argumentando que não existe nenhuma atividade para eles na instituição e que os funcionários também descumprem os horários de trabalho. Eles resistem à organização do tempo imposta pela CSL, na forma de horários de dormir e acordar, como um bom trabalhador deve fazer. Muitos ficam acordados até a madrugada ou atrasam-se para ir à escola na *van* da CSL, preferindo ir a pé.

A reclamação de alguns adolescentes de que eles não gostam de futebol é ignorada, pois eles devem participar das atividades e mostrar interesse, como pudemos ver na análise da reunião de avaliação semanal como um ritual de revitalização. As reclamações generalizadas sinalizam uma resistência à pouca diversidade e à falta de infraestrutura para a realização de atividades na CSL, bem como à negação das singularidades dos adolescentes, como pudemos ver no tópico da cultura da cadeia.

Um ritual de resistência dos adolescentes da CSL é a negação da participação no ritual de revitalização dos grupos psicossociais promovidos por estagiários. Com essa resistência, eles valorizam as próprias famílias e reafirmam seus valores da adolescência da periferia urbana. Eles não desejam participar de um ritual que desrespeita seus valores culturais e tenta canalizar seus desenvolvimentos em direção aos valores típicos do grupo de estagiários. O espírito érguico calvinista (McLaren, 1992) de estar constantemente ocupado e de buscar a salvação espiritual pelo esforço e pelo trabalho é reproduzido no grupo psicossocial, por meio de fábulas e de leituras de textos de conteúdo moral. Os estagiários enfatizam as relações entre escolaridade, emprego formal e sucesso pessoal, a clareza de limites entre o lícito e o ilícito e a importância de fazer planos para o futuro. Muitos adolescentes argumentam que não desejam conversar com os estagiários, pois a

mãe é a única pessoa significada como capaz de lhes dar conselhos de vida. Os adolescentes que vão ao grupo boicotam a realização das atividades, brincando e cantando ao longo do encontro, alcunham as estagiárias de “*patricinhas*” e comentam que elas gostam de visitar cadeia.

Ao serem perguntados sobre planos de futuro, os adolescentes resistem a um projeto de vida humilde já previsto pelos agentes institucionais e remetem-se a elementos valorizados na cultura da criminalidade, como comprar um “*ômega de bandido*” (*sic*), rebaixado, com película escura no vidro e um som potente. O carro “*tunado*” é um típico símbolo da cultura do *gangsta rap* (Adams & Fuller, 2006; Oliver, 2006) e nos remete a uma idolatria do criminoso como modelo identitário a ser adotado pelo adolescente (Castro & Abramovay, 2002; Conceição & cols., 2003b; Dowdney, 2003). Eles reafirmam a cultura da periferia ressaltando a pouca diferenciação entre o lícito e o ilícito e o desejo de exercerem profissões que lidam com armas de fogo, como soldados e policiais.

Outra resposta regular que sinaliza resistência ao projeto de vida normativo ofertado pela CSL, de um bom trabalhador, é a previsão de um futuro incerto dos três cês (cadeia, cemitério, cadeira de rodas), já comentados na seção de trajetórias de vida e contextos de subjetivação. A mesma metáfora é verificada por Conceição e cols. (2003a), com os quatro cês: cadeia, cemitério, cadeira de rodas e clínica.

As fugas da escola e dos cursos profissionalizantes expressam outro ritual de resistência dos adolescentes da CSL frente à constante vigilância do seu comportamento e ao *status* de adolescente digno de tutela. Os adolescentes prolongam o período destinado às suas interações informais com pessoas de fora da CSL, saindo para outros ambientes de socialização, como bares, sinucas e lanchonetes. Os adolescentes da CSL, apesar de reconhecerem a necessidade de ter diploma escolar para conseguir um emprego formal (Lopes de Oliveira, 2003a), significam as aulas como irrelevantes. As premissas de que a escolarização e profissionalização garantem emprego no futuro e de que a escola é um ambiente positivo são subvertidas (Comarck, 2004; McLaren, 1992).

Os adolescentes não estão satisfeitos com a escola em que a CSL os matricula, como vimos na discussão de trajetórias de vida e contextos de subjetivação. Esse descontentamento se dá por uma série de fatores que incluem, por exemplo, a qualidade baixa do ensino, pouca motivação, estigmatização no ambiente escolar (Assis & Constantino, 2005). A escola é um local cultural envolvido na legitimação de formas específicas de linguagens, raciocínios, sociabilidades e experiências (McLaren, 1992).

Além disso, as justificativas dos adolescentes sobre professores faltosos e os intervalos entre as aulas para saírem da escola são interpretadas pela equipe da CSL como desinteresse em estudar, irresponsabilidade e desvalorização da escola, como pudemos ver na análise da reunião de avaliação. Segundo a equipe da CSL, a matrícula e as trocas de horários demoram a acontecer, pois dependem da “*boa vontade*” (*sic*) dos coordenadores da escola. A escola justifica essa oposição em matricular esses adolescentes pela falta de vagas disponíveis e recursos humanos treinados para lidar com eles (Arantes, 2004). Essa “*boa vontade*” da escola é dificilmente construída, pois os adolescentes da CSL são considerados bagunceiros, desinteressados e, portanto, indignos de receberem tais benefícios. As escolas do DF que atendem os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa são consideradas por Povoá (2003) como inadequadas às necessidades dessa clientela, por oferecerem uma estrutura excludente. Essa exclusão se relaciona ao fato de as escolas serem distantes das comunidades de origem dos adolescentes, não oferecerem horários flexíveis e tampouco condições físicas, materiais, pedagógicas e de segurança adequadas, convertendo-se em ambiente aversivo e autoritário.

A crise nas escolas da rede pública do DF se associa à baixa qualificação dos professores, às condições precárias das unidades de ensino, aos baixos salários, entre outros fatores citados por Sudbrack e Pereira (2003). As mesmas autoras consideram que o ambiente da escola é um contexto meritocrático que causa estresse emocional, ao passo que é associado a sentimentos de fracasso e incompetência, ao invés de ser um ambiente de socialização, aprendizagem, emancipação e formação integral. Esses adolescentes não se consideram alunos eficientes, possuem baixa auto-eficácia e tendem a reagir com agressividade às frustrações associadas ao processo ensino-aprendizagem (Sanderson & McKeough, 2005).

Os cursos profissionalizantes oferecidos pela CSL, como os de informática, lanternagem e auxiliar de escritório, são pouco valorizados pelos adolescentes, pois eles também não acreditam que tais cursos facilitem sua entrada no mercado de trabalho. Eles dizem que as atividades de profissionalização não os habilitam a exercer a profissão, que muitos cursos não têm continuidade e que não são compatíveis com os seus desejos, pontos que convergem com os resultados encontrados por Assis e Constantino (2005). Muitos desses cursos se pautam por premissas de controle ou de efeito compensatório, assumindo o “*fetichê*” (Spósito & Carrano, 2003, p.31) da capacitação do jovem para um mercado de trabalho excludente, sem promover nenhum questionamento das situações socioeconômicas desses adolescentes. Dificuldades de transporte, bem como as

reclamações sobre a qualidade do ensino, o número de vagas e a mediocridade das atividades, são fatores que desmotivam os adolescentes a participar dos cursos.

Além disso, alguns adolescentes desistem de frequentar esses cursos, pois se incomodam com a presença dos educadores que os acompanham, qualificados nas entrevistas como “*babás*” (*sic*) desnecessárias. Muitos adolescentes da CSL se consideram adultos, como vimos anteriormente no tópico de trajetórias e contextos de subjetivação, e a vigilância constante de seus comportamentos lhes é extremamente desagradável.

Os adolescentes resistem ao discurso dominante da CSL de que o sofrimento e o dever do trabalhador, que veremos na seção a seguir, são índices de uma chance de emprego digno. Para McLaren (1992), os rituais são tão importantes no encontro pedagógico como os ensinamentos formais. Ao mesmo tempo, os rituais se configuram como resistências identitárias codificadas e reiterações das mesmas mentalidades. Nesse movimento de resistências, a CSL poderia estimular “contradiscursos” ou “posições de sujeito resistentes” (McLaren & Giroux, 2000), para que os adolescentes criticamente se engajassem em uma prática cultural adequada à transformação social. No entanto, os rituais da CSL veiculam as epistemes dominantes na instituição, subjetivando os adolescentes em devires de interesse institucional de aceitação do tédio como parte do funcionamento natural do mundo (McLaren, 1992). Estes devires serão analisados na próxima seção.

Devires da Casa de Semiliberdade

Devires referem-se aos modos de sensibilidade centrais ao funcionamento dos rituais e são análogos aos estados de interação propostos por McLaren (1992). No caso da CSL, a orientação principal dos devires é a da disciplinarização dos sujeitos, sob o manto da ressocialização e emancipação. Os devires aludem a uma composição dinâmica da identidade (Deleuze & Guattari, 2000), que podem ser agonísticas ou convergentes com os elementos valorizados em um dado contexto cultural. Os devires se associam aos circunscritores institucionais, que mediam as possibilidades de trajetórias de desenvolvimento e as atividades concretas dos sujeitos (Silva & cols., 2004).

Os devires da CSL podem ser associados a personagens do segundo nível de análise e a representações da adolescência e da vida adulta, de acordo com os relatos dos adolescentes. Identificamos quatro devires principais na CSL: a) o devir brincalhão; b) o devir devoto; c) o devir rapaz de família; e d) o devir trabalhador burguês.

a) **Devir brincalhão**

O devir brincalhão é associado a características estereotipadas da identidade adolescente, como a irreverência, a descontração, as expressões de afeto e as práticas lúdicas. Um clima de maior intimidade é estabelecido entre educadores e adolescentes da CSL, ao passo que os papéis institucionais são mais flexíveis. O devir brincalhão é evidente em jogos coletivos (futebol, damas, totó e soltar pipa), nas brincadeiras dentro da CSL, na saída para a escola e na sala de TV. A ocasião que mais favorece o devir brincalhão são as conversas embaixo da árvore do lado de fora do portão da CSL, quando os adolescentes cantam *rap*, brincam com os cachorros do vizinho e trocam experiências de vida.

Nesse devir, os adolescentes chamam-se por apelidos, compartilham emoções e existe um maior senso de grupo e do lúdico (McLaren, 1992). Xingamentos e brincadeiras são permitidos e normas de convivência são abrandadas. A equipe técnica enfatiza a diferença de comportamento dos adolescentes ao longo das atividades realizadas em ambientes externos à CSL, considerando que estas ocasiões revelam aspectos da subjetividade que não são evidentes dentro da instituição. O receio em compartilhar informações pessoais sobre família, comunidades, escolas e amizades e a possibilidade de ser punido por fazer brincadeiras são minimizados nesse devir. Este devir se oferece como uma alternativa à cultura da cadeia discutida anteriormente, possível em momentos marcados pela informalidade, nos quais as relações entre educadores e adolescentes são mais descontraídas e a sensação de constante vigilância é minimizada.

O devir brincalhão é pouco estimulado na CSL, como pudemos ver na valorização do espírito érguico do trabalho (McLaren, 1992) e do menosprezo do lúdico na discussão dos rituais de revitalização. As significações das atividades esportivas, por exemplo, são associadas à ocupação do tempo, distração, aprendizado de regras e mecanismo de expressão da agressividade dos adolescentes, segundo falas da equipe técnica. As atividades esportivas seguem a lógica da pedagogia higiênica (Costa, 1989), na qual a noção de tempo é utilitária. Nessa visão, não se pode deixar margem à ociosidade, pois esta induz à vagabundagem e aos vícios. Segundo Costa (1989), o ócio é qualificado na lógica higiênica, de forma que recreação, brincadeiras, exercícios e distrações devem ser formativos e cuidadosamente selecionados.

Na maioria das interações da CSL, a singularidade e a dimensão afetiva são negligenciadas, ao se conceber trabalho e brincadeira como incompatíveis entre si. De

acordo com Lightfoot (1997), a brincadeira é fundamental no desenvolvimento do *self*, pois promove experimentação de papéis, controle emocional e sensação de autodeterminação. A expressão das emoções deve ser estimulada nas unidades de execução de medidas socioeducativas (Povoa, 2003), dentro de um contexto em que elas sejam valorizadas e em que relações afiliativas sejam promovidas. No entanto, na maioria das interações, o educador se apega ao papel de garantir a obediência pelo autoritarismo, minimizando a importância dos fatores afetivo-emocionais (Penso & cols., 2005) no desenvolvimento dos adolescentes da CSL.

b) Devir devoto

O devir devoto é associado ao personagem do homem fatalista do segundo nível de análise e é evidenciado no ritual de revitalização dos cultos religiosos realizados por voluntários na CSL. Nesse devir, os adolescentes realizam orações, se mostram arrependidos de seus erros, se posicionam como pessoas humildes e resignadas à vontade divina e procuram se redimir por meio do esforço pessoal (McLaren, 1992).

A manipulação de símbolos cristãos na CSL se manifesta na presença de imagens religiosas na parede, na exigência implícita da participação em cultos religiosos e no caráter de confissão pública dos próprios erros na avaliação semanal. O significado do culto religioso é desvirtuado de um evento de riqueza simbólica e transcendência, para se transformar em uma palestra superficial, em que a mera presença física teria o poder de absolver os pecados (McLaren, 1992). As orações estabelecem associações entre o corpo do adolescente e o corpo sagrado de Cristo; entre as famílias deles e a Sagrada Família; entre suas mães e a Nossa Senhora; e entre o papel do educador e o de um sacerdote que conduziria o processo de salvação e recuperação dos adolescentes.

Na CSL, os símbolos religiosos se tornam descontextualizados e realocados a serviço da cultura institucional, veiculando valores de autonegação, resignação, estoicismo, deferência à autoridade e trabalho árduo. No discurso dos educadores da CSL, a relação entre mau comportamento e pecado é constantemente colocada pela máxima “*Deus tá vendo!*” (*sic*). A CSL estimula a cultura do sofrimento (McLaren, 1992), da repetição e rigidez da rotina, conferindo-lhe um caráter santificado, como discutido nos rituais de revitalização. Ao adolescente, caberia resistir às adversidades como prova de força moral, cumprir os rituais que enfatizam a ética do trabalho e se acostumar com o tédio, pois este seria o tom que se seguirá na sua vida humilde (McLaren, 1992). O devir devoto não

significa acreditar em um credo específico, mas em internalizar a ideologia profissional da classe dominante pregada pela CSL (McLaren, 1992).

O conceito de “violência simbólica” (Bourdieu, 1999) nos ajuda a entender essa imposição da cultura de um grupo como verdadeira, como única forma cultural existente e naturalmente superior. Essa violência tenta legitimar uma espiritualidade protestante de salvação dos pecados pela resistência às dificuldades, típica da cultura da cadeia, que desrespeita a espiritualidade de cada morador da CSL e das suas famílias. O discurso de salvação e recuperação é historicamente presente nas instituições de atendimento a medidas socioeducativas, conforme pudemos verificar em Rizzini e Rizzini (2004). Muitos adolescentes e funcionários desejavam que outras instituições religiosas realizassem atividades na CSL, a fim de diversificar as práticas e contemplar a multiplicidades de fés dos sujeitos que conviviam na CSL.

c) **Devir rapaz de família**

O devir rapaz de família tem seu personagem correspondente no segundo nível de análise. Ele é evidente nas falas das mães na reunião familiar e nas conversas dos adolescentes com a pesquisadora, quando sentiam que podiam compartilhar informações pessoais em segurança. Nesse devir, os adolescentes respeitam seus pais como autoridades e cumprem regras de bom comportamento dentro da casa da família (McLaren, 1992).

O devir rapaz de família é valorizado na cultura da CSL, pois é simbolicamente associado a uma identidade adulta, caseira, trabalhadora e calma. Em repetidas ocasiões, equipe da CSL advertia os adolescentes que iria ligar ou visitá-los em suas casas durante os fins de semana, para saber se eles estavam quietos dentro de casa, ao invés de estarem na rua, com seus parceiros de infração. O ambiente doméstico adquiria uma conotação de proteção contra as rivalidades das ruas e de ambiente promotor de responsabilidade, afeto, colaboração interpessoal e ponderação.

O acesso a elementos desse devir é difícil pelo receio dos adolescentes em expor sua intimidade a outros adolescentes ou a educadores que possam fazer das informações fonte de violência moral. Assim, a CSL, regida pelo paradigma da vigilância constante, não é propriamente significada como uma casa, nem como um ambiente em que se possa estabelecer relações interpessoais íntimas e significativas, como discutido na metodologia. Nem adolescentes, nem educadores falam abertamente sobre si uns para os outros, por medo de serem ameaçados no futuro. *“Hoje pode estar tudo bem, mas amanhã, não se*

sabe!” (fala de um educador).

d) Devir trabalhador burguês

O devir trabalhador burguês também tem seu personagem correspondente no segundo nível de análise e é evidente nos rituais de revitalização, nos momentos de alimentação e nas interações formais da CSL. Este devir é oposto ao devir brincalhão, pois enfatiza o trabalho, o desempenho e a seriedade. Nesse devir, os adolescentes ficam quietos, são educados, contidos e racionais (McLaren, 1992), comportando-se de acordo com as expectativas institucionais.

Nesse devir, os valores associados à imagem do “bom trabalhador” são elementos centrais: dedicação, pontualidade, competência, obediência, planejamento e ocupação do tempo. O devir trabalhador burguês preconiza a reprodução cultural, pela circunscrição cultural do desenvolvimento dos adolescentes via cultura do sofrimento, como foi analisado nos rituais de revitalização. O tom desse devir é o do sacrifício e esforço pessoal, que prepararia o sujeito para o seu futuro infeliz (McLaren, 1992).

A expectativa na CSL é a de que o adolescente se comporte exclusivamente segundo o devir do trabalhador burguês. Pouco espaço é deixado ao devir brincalhão, sendo que brincadeiras e conversas íntimas são pouco estimuladas. A importância da brincadeira e dos jogos na formação do *self* de um sujeito autônomo, ético e transformador de seu meio social é acentuada em Sant’anna (2005). O devir do trabalhador burguês é promovido na CSL por meio de rituais que simbolizam o suportar a humilhação como uma forma de adquirir resistência aos aviltamentos que virão no mundo do trabalho futuro: “*o trabalho duro te espera lá fora*” (fala da equipe da CSL). O trabalho é visto como bom e a brincadeira como problema, patologia ou digna de castigo.

O conceito de Bourdieu de violência simbólica (Bourdieu, 1999) e a sua visão da avaliação institucional como hierarquização social dos indivíduos (citado por Nogueira e Nogueira, 2004) são concretizados no devir do trabalhador burguês, nos rituais de revitalização, como já foi discutido. A avaliação ultrapassaria a verificação das aprendizagens, constituindo-se em um julgamento social, cultural, estético e moral do adolescente por meio de critérios como postura corporal, aparência física e boas maneiras (Nogueira & Nogueira, 2004). As hierarquias culturais para Bourdieu reforçam, reproduzem e legitimam as hierarquias sociais, pois são utilizadas para classificar indivíduos e grupos segundo os bens culturais que produzem, apreciam e consomem.

Os valores da cultura da periferia são negados e a identidade comunitária dos adolescentes da CSL é menosprezada, em prol da unidade “trabalhar-orar” (McLaren, 1992). Segundo Tomasello (2006), as medidas socioeducativas que desconsideram as vozes dos adolescentes não conseguem atingir seus objetivos. As crenças do culto religioso e os valores da ética protestante do trabalho (Weber, 1968) veiculados nos rituais institucionais projetam-se como a visão de mundo natural, universal e exaustiva (McLaren, 1992), configurando-se em violência simbólica. Weber (1968) descreve a ética protestante do trabalho, do aperfeiçoamento moral e do pragmatismo econômico como fundamentos da lógica capitalista. O sofrimento é significado como sinal de felicidade futura, e instrumentalismo, desempenho e eficiência criam uma nova racionalidade. Para Bourdieu (1999), o maior efeito da violência simbólica é o reconhecimento da superioridade da cultura dominante e a desvalorização da cultura do interlocutor. Essa “violência institucionalizada” (Rauter, 2001) objetiva a produção de cidadãos ordeiros e adaptados à ordem social vigente, por meio de sentimentos de vergonha e culpa, bem como por estratégias de assujeitamento que dificultam as resistências e destituem o sentimento de coletividade.

A partir da análise da cultura institucional da CSL, podemos dizer que ela segue as características gerais dos programas socioeducativos, segundo Penso e cols. (2005): interações diárias violentas; ausência de atividades educativas significativas; pouco reconhecimento das qualidades subjetivas; e manutenção da ordem pelo assujeitamento dos indivíduos. Historicamente, as instituições educativas se configuram em local de aprendizagem de saberes e comportamentos, bem como de formação do caráter, disciplinarização do corpo e direcionamento das consciências (Boto 2003).

A situação de cumprir uma medida socioeducativa pode ser uma experiência desestabilizadora (Rauter, 2001) e pode produzir a reorganização identitária. A cultura das unidades de execução de medidas socioeducativa pode cristalizar alguns circunscritores e trajetórias de desenvolvimento, bem como pode criar novas possibilidades de posições a serem assumidas pelos sujeitos (Silva & cols., 2004). O papel das instituições na configuração identitária se associa à sua estrutura, sua organização, sua dinâmica relacional e suas normas, que canalizam as ações dos sujeitos que nelas vivem (Lacasa, Castillo & García-Varela, 2005). A perspectiva sociocultural destaca a centralidade da história, do simbólico e das práticas culturais na canalização cultural do desenvolvimento humano (Branco, 2006). A singularidade pessoal seria um resultado do diálogo entre as múltiplas formas assumidas pelo eu nas relações com os sujeitos e as estruturas (Guatari &

Rolnik, 1993). Da mesma forma, por meio dos seus rituais e da promoção de devires específicos, a CSL expressa modos canônicos de pensar, agir, sentir e se relacionar, configurando identidades em suas práticas institucionais.

Após a análise da cultura da CSL, por meio dos seus rituais e devires, passaremos ao nosso segundo nível de análise, que trata dos posicionamentos assumidos pelos adolescentes nas suas narrativas. Algumas características desses posicionamentos já foram antecipadas na discussão sobre os rituais e devires promovidos pela CSL.

Nível 2: Análise dos posicionamentos dialógicos do *self* na forma de personagens

O segundo nível de análise explora os diferentes posicionamentos dialógicos de *self* assumidos pelos adolescentes nas entrevistas narrativas autobiográficas, organizados em personagens arquetípicos. Os posicionamentos compuseram um arranjo de uma polaridade, o “Macho Lampião” e o “Cara de boa”, cada qual abrangendo quatro personagens, tal como explicado na metodologia. Cada polaridade dos personagens é representada por uma tabela instrutiva (Tabelas 6 e 7, p. 107 e 115, respectivamente), na qual estão presentes falas expressivas e a ênfase regular apresentada narrativamente para cada um. Essa divisão em personagens é uma marcação didática, que expressa formas regulares dos adolescentes se apresentarem na interação com o outro. A divisão não expressa uma fragmentação identitária nem uma dicotomização entre as personagens.

As personagens interagem dialogicamente, se constituindo nas suas relações entre si e com os contra-posicionamentos, como ficará mais claro na análise das pequenas histórias no terceiro nível de análise. A Figura 1 foi confeccionada para ilustrar as relações entre personagens e respectivos contra-posicionamentos, que emergem nas narrativas dos adolescentes. Essas relações foram representadas por três categorias, que serão mais bem qualificadas ao longo da análise: a) isonomia; b) oposição; e c) dependência. Trata-se de uma representação gráfica com intuito didático para a apresentação dos resultados, que não pretende esgotar as possibilidades de diálogos entre os personagens e contra-posicionamentos.

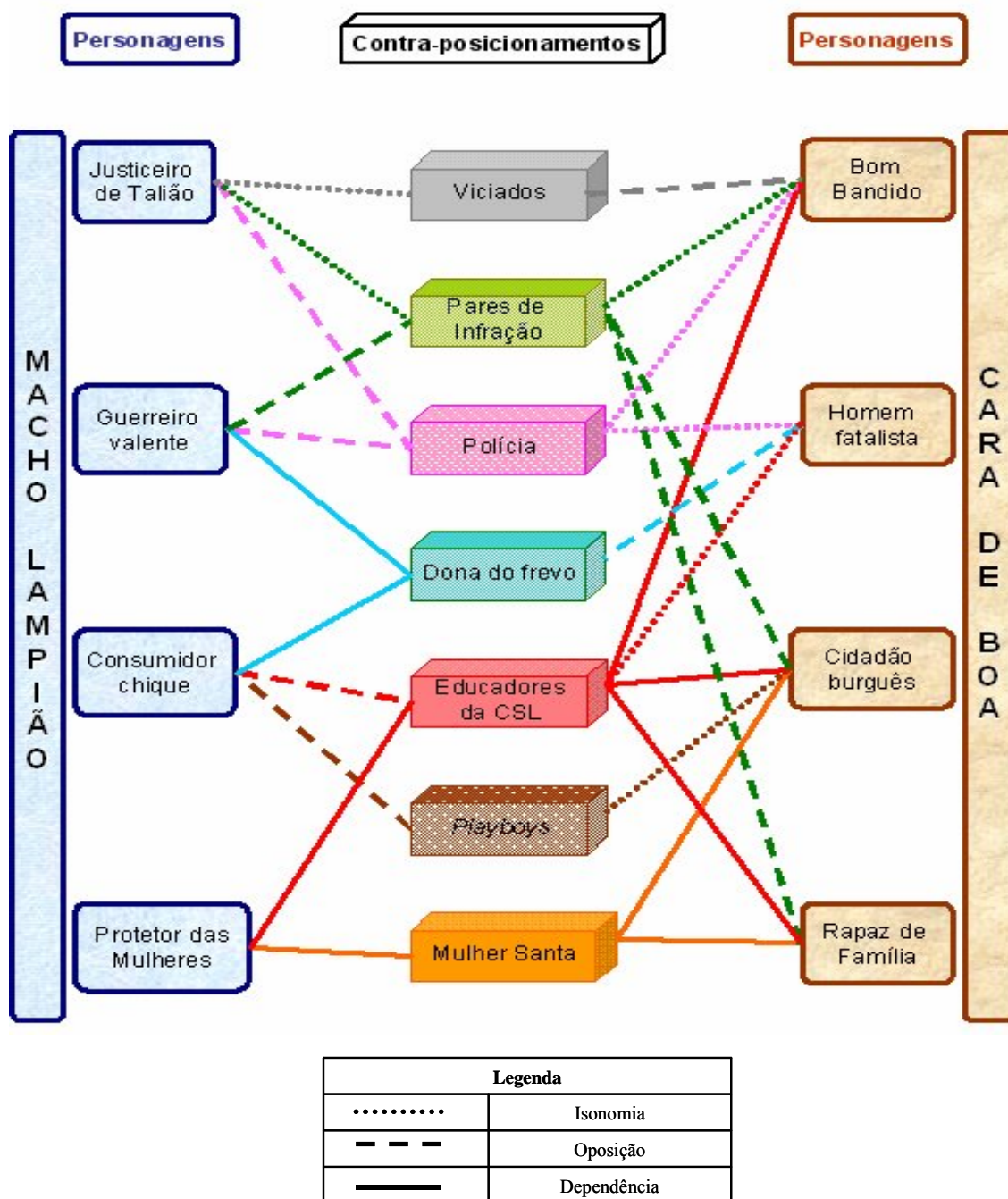


Figura 1. Relação entre personagens e contra-posicionamentos.

O macho Lampião

*Há quatro coisas no mundo
Que alegram um cabra macho;
Dinheiro e moça bonita,
Cavalo estradeiro baixo
Clavinote e cartucheira;
Pra quem anda no cangaço.*

(romanceiro popular registrado em Cascudo, 2001)

Aqui, a denominação do Lampião é inspirada nas características identificadas nos discursos dos adolescentes entrevistados. Nelas, vingança, virilidade e valorização da imagem apresentada ao outro são elementos regulares. Lampião foi um conhecido cangaceiro nordestino, que inspirava temor entre os inimigos e cuja fama de frieza e violência estende-se aos dias atuais. Lampião também era um homem vaidoso, que fazia grande sucesso entre as mulheres. Além disso, a pesquisadora também se inspirou pelo nome da localidade do “Agreste”, que juntamente com a do “Pombal”, com a qual mantém grande rivalidade, constitui uma região de extrema pobreza e violência em Planaltina-DF, de onde provêm alguns dos participantes. Ocorre aí grave disputa de poder e de territórios entre grupos rivais de adolescentes, a qual já conta dezenas de mortes, motivando a Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal a desenvolver projetos de promoção social por meio do esporte. Ademais, adolescentes da CSL assinalam que a sobrevivência nessa rivalidade obedece à “*lei do sertão*” (*sic*), onde sobrevive apenas o mais forte.

O macho Lampião abrange os posicionamentos do *self* que apresentam maior agência quando em ação no mundo público da “*guerra*”. O Lampião afirma que entrou na vida do crime conscientemente, para se tornar famoso na comunidade, ter dinheiro para consumir objetos de *status*, tendendo a minimizar a influência do outro em sua trajetória infracional. Ele diz que já sabia o que iria vir em decorrência do crime e que, da mesma forma que ele quis entrar na vida do crime, ele pretende sair um dia, de modo também autônomo. Ele possui quatro facetas principais, que descrevo a seguir: a) o guerreiro valente; b) o justiceiro de Talião; c) o protetor das mulheres; e d) o consumidor chique.

As mulheres são aqui consideradas como contra-posicionamentos que sustentam a polaridade do macho Lampião. A relação do Lampião com as mulheres é diferenciada dicotomicamente de acordo com os significados associados a dois grupos: as santas e as “*donas do frevo*” (*sic*). Esse dualismo simbólico de figuras femininas é também

encontrado no trabalho de Palmieri (2006). As “mulheres santas” se referem às mulheres valorizadas pelo Lampião–protetor, as que merecem ser protegidas por ele, englobando suas namoradas “*oficiais*” (*sic*), mães e irmãs; estas são contra-posicionamentos da personagem Lampião–protetor. Já as “*donas do frevo*” são mulheres com as quais o Lampião–guerreiro se relaciona extra-conjugalmente, nos momentos de lazer.

Tabela 6. Apresentação dos personagens da polaridade “Macho Lampião”.

| Personagens | Ênfase | Falas expressivas |
|------------------------------|------------------------------------|---|
| Guerreiro valente | Valentia e virilidade | <p>“<i>Chega minha mão tava coçando pra dar uns tiros!</i>” (Corisco)</p> <p>“<i>Aí, fui matar ele e o desgraçado saiu correndo!</i>” (Cabeleira)</p> <p>“<i>Cabra de peia, véio safado! Vai morrer rapidinho!</i>” (Virgulino)</p> <p>“<i>Mulher de frevo! Vagabunda véia!</i>” (Virgulino)</p> |
| Justiceiro de Talião | Fazer justiça com as próprias mãos | <p>“<i>O outro bicho já vir era me matar por trás. Aí eu peguei (...) dei três tiro nele</i>”. (Corisco)</p> <p>“<i>Eu sou de boa. Mas também se pisar no meu calo... Aí, não tem jeito né?</i>” (Januário)</p> <p>“<i>Vieram me bater. Eu não ia apanhar, né? Tinha que bater também!</i>” (Meia Noite)</p> |
| Protetor das mulheres | Afeto e cuidado | <p>“<i>Ele tava batendo na minha mãe. Aí eu fui e bati nele!</i>” (Virgulino)</p> <p>“<i>Ele tava lá doidão, xaropando lá com a minha mãe, falando alto. Eu mandei ele pisar no freio, mandei ele baixar a bola, que ele não tava falando com qualquer uma não!</i>” (Cajarana)</p> |
| Consumidor chique | Ostentação | <p>“<i>Mas é só, revolverzão louco também!... Caro... .</i>” (Corisco)</p> <p>“<i>E ia em frevo. Gastava com... Cerveja. Mulheres... Quando eu roubava assim, eu gostava de dormir é em motel</i>”. (Virgulino)</p> <p>“<i>Eu só queria usar roupa de marca. É tênis de 200 contos, 300 contos</i>”. (Januário)</p> |

a) **O guerreiro valente**

O Lampião, na versão guerreiro valente, é uma pessoa a ser temida, que ostenta poder por andar constantemente armado, portando armas novas e de alto custo. Os adolescentes enfatizam o seu fetiche por armas, demonstram conhecer detalhadamente as características que distinguem cada tipo e denunciam a cobiça dos policiais pelas armas possuídas. De acordo com Tomasello (2006), os adolescentes em cumprimento de medida de internação usam armas de fogo em seu cotidiano e desenvolvem uma relação afetuosa e íntima com elas. A arma é um objeto de desejo que confere *status* e confiança nos grupos

ligados à criminalidade (Tomasello, 2006).

A polícia, enquanto contra-posicionamento do Lampião-guerreiro valente, é apresentada como corrupta, incompetente e violenta, em uma relação antagônica, como podemos ver na Figura 1. Os adolescentes acusam os policiais de os extorquirem e aceitarem como suborno jóias, roupas, armas e drogas, para liberarem os adolescentes que são abordados delinquindo ou em troca de favores nas delegacias. Os policiais jogam sinuca e bebem em serviço, demoram para fazer a perícia dos cadáveres nas ruas das suas comunidades, espancam os adolescentes para que eles confessem crimes e para que delatem seus parceiros de infrações.

O Lampião-guerreiro valente é ameaçador. Ele declara abertamente a sua “vontade de matar”, povoando a narrativa com expressões, tais como “*se não matou, vou matar agora*” e “*vou arrancar sua cabeça*”. A lealdade dos companheiros de infração ao Lampião-guerreiro é mantida graças a ameaças de punições severas em face da traição de confiança. Mesmo preso, suas armas e suas drogas são comercializadas por seus pares, que temem as conseqüências de negarem esses “favores”. O Lampião-guerreiro reafirma sua masculinidade, disputando com outros homens. Tem como contra-posicionamentos conflituosos o padrasto dentro de casa, os outros adolescentes da CSL e os seus parceiros de infração. O *ethos* da masculinidade viril e os papéis de gênero tradicionais orientam a personagem Lampião-guerreiro, com o domínio da figura masculina e o endurecimento de si (Silva, 2003b; Bamberg, 2003).

Assim, a valentia do Lampião-guerreiro é significada como sinal de masculinidade e virilidade. A afirmação identitária do Lampião-guerreiro depende do seu domínio sobre outros homens e da sua afiliação à “*dona do frevo*”, como ilustrado na Figura 1. A “*dona do frevo*” refere-se ao estereótipo das mulheres “*fáceis*”, que estão sempre à disposição do Lampião-guerreiro. São mulheres para os momentos de diversão, para se “*pegar*”, “*catar*” e “*passar o rodo*” (*sic*) e que correspondem à representação misógina das mulheres nas letras de *rap* (Abbey & Davis, 2003). A “*dona do frevo*” reforça a associação entre virilidade e criminalidade, excitando-se ao presenciar as infrações do Lampião-guerreiro, incentivando-o a beber e a roubar, para conseguir dinheiro e carro para levá-las ao “*frevo*” e ao motel. Ela somente se relaciona com o Lampião-guerreiro quando este tem como lhe oferecer bebidas e drogas.

Opostamente à mulher santa, que deve se “*dar ao respeito*” (*sic*) e é difícil de ser seduzida, a “*dona do frevo*” frequenta bares e é ela própria quem seduz o Lampião-guerreiro. A “*dona do frevo*” é representada como a fraqueza do

Lampião-guerreiro, uma tentação à qual não se consegue resistir, já que “*a carne é fraca*” (*sic*). As “*donas do frevo*” são utilizadas pelos rivais em emboscadas para que Lampião-guerreiro seja capturado e eventualmente morto. Sendo irresistíveis, elas têm grande facilidade em atrair Lampião-guerreiro para um local escondido, repleto de rivais. Silva e cols. (2004) também relatam que nas suas pesquisas, os sujeitos envolvidos com criminalidade descrevem as figuras femininas como ativamente provocadoras e frente às quais o homem consegue exercer pouca ação.

A “*dona do frevo*” pode se travestir de “mulher santa” para levantar menos suspeita, andando de mãos dadas com o Lampião-guerreiro, carregando com elas as armas e as drogas, impedindo que o Lampião-guerreiro seja revistado pela polícia, seduzindo e confundindo os policiais. A relação entre esses dois contra-posicionamentos é também relatada por Barcinski (2005), ao caracterizar a “mulher de bandido”, que levanta menos suspeita, mesmo que namore criminosos para conseguir *status* social e econômico em suas comunidades.

O Lampião-guerreiro se orgulha do seu embotamento afetivo, relata não sentir nada frente a cadáveres e ao ver pessoas sofrendo ou morrendo diante de si. Quando o infrator demonstra suas emoções, ele é alcunhado de afeminado (Penso & cols., 2005) e sua imagem de Lampião-guerreiro valente, macho e temido é questionada. A mãe do Lampião-guerreiro é representada como a única pessoa para quem ele se permite demonstrar emoções, que deve ser cuidada e protegida. (Penso & cols. 2005).

O Lampião-guerreiro valente se vangloria de sua resistência física aos tiros e facadas levados, bem como rejeita cuidados médicos como sinal de virilidade. Ele enfatiza as suas cicatrizes, hematomas e deformidades devidas a surras. Nas narrativas desses eventos, ele se apresenta arrancando curativos e gessos; sangrando pouco; correndo em busca da arma, mesmo com o peito cheio de balas; e sendo levado ao hospital somente quando cai desmaiado.

O Lampião-guerreiro valente é um personagem sádico e cruel, que guarda as fotos dos seus crimes publicadas nos jornais populares, aqueles que exploram os crimes hediondos cometidos no DF, denominados na CSL de “*jornalzinho da morte*”. Quando esse tipo de jornal aparecia na CSL, os adolescentes comentavam cada hematoma presente nas fotos e descreviam os golpes dados para cada ferida publicada. O Lampião-guerreiro detalha a crueldade de seus comportamentos infracionais e os danos que causou no outro, como recarregar balas para continuar a atirar no rival, o número de tiros, facadas ou

pauladas dados e os locais do corpo atingidos e que mais sangravam. O Lampião–guerreiro despersonaliza seus rivais e as vítimas dos seus homicídios, referindo-se a eles por meio de termos pejorativos como “*animais*”, “*desgraçados*”, “*comédia*”, “*cabritos*” e “*folgados*”. A despersonalização do outro legitima e naturaliza justiça da retribuição e perpetua a rivalidade entre grupos de adolescentes.

b) O justiceiro de Talião

A valentia, o “fazer justiça com as próprias mãos”, o “*acerto de contas*” e a resolução dos conflitos por meio da violência são coordenadas culturais presentes no modo de subjetivação do justiceiro de Talião. Ao adotar essa personagem, o adolescente não apenas posiciona o ato infracional como meio de fazer justiça, como se posiciona como o justiceiro do tipo “*olho por olho, dente por dente*” (*sic*).

O Lampião–justiceiro enfatiza que somente comete uma agressão após ter sido provocado, ameaçado, caluniado ou desafiado, seja por olhares que o desagradam, agressão física ou manifestações ostensivas de rivalidade entre grupos. Por exemplo, ele afirma que só atira na vítima do assalto se ela reagir e relata que somente agride os compradores de droga, quando eles são inconvenientes, o que é ilustrado na Figura 1 como relação isonômica, neutra com o contra-posicionamento dos “*viciados*” (*sic*).

O “fazer justiça com as próprias mãos” é aprendido pelo Lampião–justiceiro como a norma de comportamento para garantir sua sobrevivência. Os sistemas legislativo e executivo não se fazem presentes na comunidade do Lampião–justiceiro (Tomasello, 2006), marcada por uma cultura paralela de alianças e autoridades locais (Fausto Neto & Quiroga, 2003). Nas comunidades do Lampião–justiceiro, os conflitos são resolvidos por meio de facadas, tiros, ameaças de morte e surras. A justiça e a polícia são desacreditados e ridicularizados, como podemos ver na relação conflituosa do Lampião–justiceiro com o contra-posicionamento da polícia na Figura 1. A violência intensa é legitimada nesses contextos como dispositivo de resolução de conflitos, contribuindo para taxas de mortalidade juvenil masculina semelhantes à de países em guerra (Tomasello, 2006).

A lógica retaliativa que rege o *ethos* do Lampião–justiceiro justifica seus homicídios, de acordo com a lei da selva, do sertão, da guerra: “*Se não matar, morre*” (*sic*), “*é xeque-mate*” (*sic*). A regra do “*olho por olho, dente por dente*”, segundo Hinman (2000), é orientada para o passado e vê a justiça como uma balança que deve ser

equilibrada pela punição proporcional ao crime praticado. O Lampião–justiceiro justifica suas vinganças revestindo-as de significados nobres, uma espécie de *Robin Hood* regional (Ferrerias, 2003; Tomasello, 2006), cuja boa intenção é usada narrativamente como atenuante das infrações cometidas. A mentalidade retributiva do Lampião–justiceiro é manifestada nas relações com professores, familiares e colegas, como discutido no nível 1 de análise, sobre a cultura da cadeia como circunscritor generalizado da subjetivação dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

O Lampião–justiceiro desdenha os guerreiros que fogem ou se escondem na guerra. Convergentemente com o Lampião–guerreiro, não existe a possibilidade de se esquivar de uma briga para o Lampião–justiceiro, estabelecendo-se um ciclo de vingança (Tomasello, 2006). Ao passo que um membro do seu grupo é agredido, o grupo deve ir ao território rival para vingar a surra ou a morte do seu companheiro, mesmo que relações afetivas do Lampião–justiceiro com seus pares de infração não sejam significativas, como apontado na Figura 1. O revide e a vingança são obrigatórios e, por conta dessas represálias entre os grupos, o Lampião–justiceiro teme pela segurança dos seus familiares e dos seus filhos. Os adolescentes nos fins de semana não andam a pé ou desarmados nas suas comunidades e evitam sair com suas namoradas e com seus filhos nos territórios alheios.

c) O protetor das mulheres

O Lampião–protetor das mulheres as provê e as protege das violências domésticas e comunitárias, em uma relação de dependência com o contra-posicionamento das mulheres santas, evidenciada na Figura 1. Sua responsabilidade é cuidar da honra e da moral feminina, ora contra o padrasto bêbado, ora contra cantadas inconvenientes nas ruas. Apanhar e bater em nome da honra e proteção da mãe, da namorada ou das irmãs são feitos respeitáveis; opostamente, ofender ou fazer piada da mãe do outro é falta grave na CSL. Algumas das educadoras da CSL são representadas maternalmente pelos adolescentes como mulheres santas, associadas às idéias de caridade, educação, solidariedade e preocupação. Essas educadoras podem dar broncas e são respeitadas pelo Lampião–protetor, em uma relação de dependência e cuidado ilustrada na Figura 1.

A mulher santa auxilia na descontinuidade da carreira infracional do Lampião–protetor, uma vez que está associada ao casamento e à estabilidade familiar. As santas apóiam Lampião–protetor quando ele está preso, visitam-no regularmente na cadeia, aconselham-no a sair do crime e a não fugir das instituições socioeducativas. A “*fiel*”

(Barcinski, 2005) é a mulher que torna a vida do parceiro preso mais fácil, independentemente dos erros cometidos por ele. Nas narrativas, as mulheres santas aparecem como estudiosas, compreensivas, sensíveis, carinhosas e frágeis.

Para o Lampião–protetor, os trabalhos domésticos e o mundo privado da casa são espaços essencialmente femininos. O lugar da mulher santa, nas narrativas dos adolescentes, é dentro da casa, cuidando dos afazeres domésticos e estudando, sendo por eles protegida e sustentada. Elas somente saem de casa na companhia do Lampião–protetor, quando os ambientes são familiares e os lazeres, saudáveis, tais como pizzarias, cinema, *shoppings*, lanchonetes e restaurantes.

Os adolescentes escolhem uma mulher santa quando buscam uma namorada “*oficial*” e a chamam de “*minha mulher*”. As namoradas deixam a casa dos próprios pais para morar com o Lampião–protetor, ou com a família dele, para ficar perto do namorado ou para evitar que ele se arrisque a ser morto ao visitá-las em suas cidades de origem. O Lampião–protetor deve ir à casa da mulher santa e conversar com o pai dela antes de trazê-la para morar em sua casa, passando a substituir a tutela paterna. Elas são proibidas pelo Lampião–protetor de terem amigos homens, o que é representado como uma manifestação de amor e de cuidado.

A namorada santa, como representada nas entrevistas, quer casar com um marido provedor, quer ter uma casa mobiliada e ter um filho do Lampião–protetor. Ele argumenta com a mulher santa que só se casará se tiver um emprego formal e que seja suficiente para criar seus filhos e sustentá-la. Essa necessidade de prover os filhos e ser um bom pai é utilizada como justificativa para diversas infrações, coerentemente com o documentário de Athayde e MV Bill (2006). Para o Lampião–protetor, a experiência da paternidade é um ponto de bifurcação em relação a seus projetos para o futuro sobre a permanência na criminalidade ou a procura incessante por um emprego formal.

d) O consumidor chique

O consumidor chique é a faceta do Lampião que se refere à satisfação de administrar seu dinheiro, ostentar objetos, lazeres, drogas e hábitos caros. Em geral, o adolescente infrator gasta imediatamente o produto da infração na compra de armas, no investimento em drogas (para uso e revenda), na compra de roupas e tênis de marca, se divertindo em festas e pagando lazer e presentes para as suas mulheres. O Lampião–chique especifica seu alto poder aquisitivo, adjetivando os objetos e enfatizando os preços pagos

por eles. Em geral, ele paga lazer e presentes caros para impressionar as donas do frevo (motel, clube, restaurante), como mostrado na relação de dependência entre os dois na Figura 1.

O Lampião-chique diz que sente ódio dos *playboys*, como ilustrado na Figura 1, porque eles são esnobes e os humilham. O Lampião-chique cobiça ter os mesmos objetos do *playboy*, desejando ir às festas “*em grande estilo*” (*sic*) com roupas novas e caras. Conforme análise de Tomasello (2006), as pessoas excluídas do mercado de consumo relatam sentimentos de humilhação frente à ostentação dos que podem gozar seus desejos de consumo. A alteridade rica é descrita pelos adolescentes como fonte de discriminação pelo fato de que ele não tem poder de consumir.

Na CSL, o Lampião-consumidor chique é uma resposta a como os adolescentes são posicionados pelos educadores, em uma relação de conflito ilustrada na Figura 1. Como pudemos ver no primeiro nível de análise, o revanchismo e a desconfiança do outro, importantes elementos da cultura da cadeia típica da CSL, desfavorecem o desenvolvimento de relações positivas entre educadores e adolescentes. As recorrentes violências simbólicas por parte da equipe da CSL exercem efeitos deletérios sobre a auto-estima, agência e a dignidade dos adolescentes (Bruner, 2001). Estes abusos de poder estigmatizam, desqualificam, impossibilitam o estabelecimento de uma relação interpessoal positiva e contribuem para a manutenção das dificuldades de inserção social dos adolescentes (Tomm, 1999). Muitas vezes, de acordo com Penso e cols. (2005), os educadores se arraigam na identidade de contenção, de autoridade que deve ser obedecida, ignorando o desenvolvimento afetivo-emocional dos adolescentes. Desenvolvem-se relações emocionalmente negativas e sem propostas construtivas. O programa socioeducativo se reduziria à disciplinarização e vigilância sobre os adolescentes, não havendo espaço para compreensão, solidariedade, respeito e legitimação do outro (Penso & cols., 2005).

A ênfase na ostentação presente nas narrativas dos adolescentes procura destacar a sua cidadania, opondo-se ao *status* de cidadão institucionalizado, sem recursos para participar da sociedade de consumo. Fausto Neto e Quiroga (2003) assinalam que o investimento destes adolescentes em itens de consumo manifesta um desejo de integração e exercício da cidadania.

O Lampião-consumidor chique acredita que as roupas de marca levam-no a ser reconhecido como rico pelas pessoas que o olham. Os bens consumidos, enquanto signos de distinção social, comunicam a classe social a que o Lampião-chique supostamente

pertence (Mancebo & cols, 2002) e o capital cultural (Bourdieu, 1997) que ele possuiria. O adolescente se identifica com a cidadania pelo consumo, veiculado pela mídia da cultura contemporânea, como foi discutido na revisão da literatura (Canclini, 1999; Castro, 1998; Featherstone, 1995; Mancebo & cols., 2002). A concretização de desejos de consumo se torna o parâmetro privilegiado destes adolescentes para a felicidade, auto-estima, realização pessoal e obtenção de destaque e renome na comunidade (Tomasello, 2006).

A satisfação de desejos de consumo e de ter poder típica do Lampião-chique é lida por Tomasello (2006) como uma reação de busca de maior agência contra a violência estrutural sofrida por adolescentes em privação de liberdade. O envolvimento com a criminalidade é significado por estes adolescentes como uma opção pessoal e assertiva, contradizendo a visão da delinquência como produção exclusivamente social. O Lampião-chique deseja ter um “*ômega de bandido*” (*sic*) para conseguir respeito na sua comunidade, que é um carro rebaixado, tunado, de rodas enormes e caras. Os adolescentes dizem que vão andar com o vidro semi-aberto, usando óculos *Rayban* e com um som potente no porta-malas. A criminalidade cultuada no *gangsta rap* americano torna-se um estilo de vida cultuado pela juventude da periferia urbana (Tomasello, 2006; Adams & Fuller, 2006; Oliver, 2006).

O cara de boa

*Sei que é difícil esquecer o que ficou pra trás
O mal faz parte, mas o bem faz muito mais
Um RAP bom, um vinho bom, um sangue bom
Um futebol, viver é bom
Nas ruas zueira, cerveja na mesa, os irmãos que firmeza
Jesus a fortaleza, ta com nós onde eu for, onde eu to
Ta com nós, liberdade, paz e amor*

*Pra mim ta bom (está com meus irmãos)
Pra mim ta bom (liberdade, paz e amor)
Pra mim ta bom (muito RAP bom)
Pra mim ta bom (e nessa eu vou que vou e vou)*

*Viver é bom e eu quero o melhor pra mim (liberdade, paz e amor)
Pra mim ta bom e eu to feliz
É bom, é bom viver pois sou, eu sou feliz
Se é o bem, que o bem me quer então eu vou sorrir*

(“Pra Mim Tá Bom”, Vadioslocus na Conkech)

A denominação do “cara de boa” é utilizada pelos próprios adolescentes quando se referem a si mesmos fora dos contextos infracionais. Com a aproximação da maioridade penal, os adolescentes argumentam que se tornam menos guerreiros, mais reflexivos, calmos e menos envolvidos com o mundo da criminalidade. O cara de boa é uma pessoa séria, caseira, indulgente, trabalhadora, digna e consumidora. O adolescente, ao se posicionar como um cara de boa, minimiza o papel da agência em seu próprio desenvolvimento, atribuindo à vontade divina ou às suas famílias grande influência sobre a descontinuidade no envolvimento infracional.

O cara de boa abrange os posicionamentos de *self* que prezam pela família, pela racionalidade e pelo trabalho. Essa polaridade contempla quatro facetas principais: a) o rapaz de família; b) o bom bandido; c) o homem fatalista; e d) o cidadão burguês.

Tabela 7. Apresentação dos personagens da polaridade “Cara de boa”.

| Personagens | Ênfase | Falas expressivas |
|--------------------------|--------------------------------------|---|
| Rapaz de família | Caseiro, adulto e calmo | <p>“Não é que nem você confiar no seu pai e na sua mãe”. (Januário)</p> <p>“Meu pai ele tá sempre do meu lado. Ele gosta de conversar comigo pra caramba!” (Meia Noite)</p> <p>“Meu amigo é só minha mãe e meu pai, minha mulher”. (Cajarana)</p> |
| Bom bandido | Piedade e racionalidade | <p>“Vai atirar no cara, não. Vamos conversar de boa”. (Corisco)</p> <p>“Esse dia deu dó, também, depois. Dei altas cabada na cabeça dele e o sangue descendo”. (Meia Noite)</p> <p>“Só aqueles pessoal que eu matei aí. Os parentes me perdoe, né? Pelo que eu fiz” (Cajarana)</p> |
| Homem fatalista | Resignação e predestinação | <p>“Depois que entrou nesse mundo aí, já era!” (Corisco)</p> <p>“A minha hora só quem sabe é Deus. A hora que for pra ir, vai”. (Cabeleira)</p> <p>“Tô com saúde, vivo até hoje. Tá bom!” (Virgulino)</p> <p>“Depois que tu começa a cair aí, já era!” (Januário)</p> <p>“Mas pra mim tanto faz, tanto fez. Tá bom!” (Meia Noite)</p> |
| O cidadão burguês | Independência, dignidade e cidadania | <p>“Qualquer serviço é serviço”. (Cabeleira)</p> <p>“Eu não tenho escolha não. O que aparecer eu tô aí”. (Virgulino)</p> <p>“O que vier tá bom, moço, pra mim. Não tem vergonha de trabalhar de nada não”. (Cajarana)</p> <p>“Se eu tivesse num serviço certo, certo assim, aí era de boa. Dava pra construir a vida de boa”. (Corisco)</p> <p>“Trabalhar, comprar meu carro, ter minha casa, ter... Assim, ter um lugar pra mim morar e ter minha família, né?” (Januário)</p> |

a) O rapaz de família

O cara de boa-rapaz de família prefere permanecer no espaço doméstico, longe das brigas e da guerra no mundo das ruas. Ele afirma que, quando vai à rua, rapidamente volta para casa, porque deve dormir, acordar cedo, trabalhar e ficar sossegado. Ele garante que parou de usar drogas, pois quer chegar lúcido ao trabalho e ter seu emprego garantido. O cara de boa-rapaz de família fica em casa, na companhia das mulheres santas, escutando música, conversando e ajudando em tarefas domésticas, como lavar louça, arrumar a casa, limpar o quintal, fazer compras, pagar contas e levar recados. Essa relação positiva com as mulheres santas é evidenciada na Figura 1.

Como bom filho, o cara de boa-rapaz de família pede a bênção, usa pronomes de tratamento respeitosos, obedece a sua mãe e acredita que ela intui e pressente o que está para acontecer com ele. A mãe é descrita pelos adolescentes como um mártir, que faz sacrifícios para lhes dar um futuro melhor (Tomasello, 2006). O cara de boa-rapaz de família diz ter dó dos pais e não deseja mais ser motivo de preocupação para eles. Não fuma na frente dos pais e não comete infrações próximo ou dentro de casa. O início da carreira criminal é contexto de inúmeros conflitos nos adolescentes, pois eles criam estratégias para que sua família não descubra suas infrações, como alternar os tipos de infração e praticá-las fora da área da família (Castro, 2005).

O lazer do cara de boa-rapaz de família são as confraternizações familiares, churrascos, jogos de futebol, idas a pizzarias, lanchonetes, clubes e *shoppings*. Ele não frequenta mais “*frevos*” e nem *shows* de *rap*, diferenciando-se dos “*moleques doidos*” (*sic*) e da vida da “*correria*”. Ele gosta de conversar com seus pais, se sente querido e considera que sua família confia nele. O cara de boa-rapaz de família é amado por seus pais, irmãos e padrinhos, que ligam diariamente para a CSL para conversar com ele, apoiando a medida socioeducativa e disputando para ver quem vai visitá-lo. Esta personagem enfatiza que os membros da sua família se ajudam muito, que a sua estrutura familiar é boa e que existem carinho e harmonia na família. Ele acha que a necessidade de apoiá-lo levou sua família a se unir mais após ele ter ido para a CSL.

Como bom namorado, prefere não permitir que sua namorada o visite nas instituições socioeducativas, para evitar que passe pela revista íntima e para preservá-la de comentários dos outros adolescentes e dos funcionários. O cara de boa-rapaz de família deseja ser um bom pai e preocupa-se com o futuro dos seus filhos. Ele deseja sair da

criminalidade para proteger seus familiares de possíveis agressões e para arrumar um emprego com carteira assinada, que o ajude a sustentar a prole. Ele diz que só irá se casar se tiver um emprego formal e maturidade emocional para educar uma criança, corroborando a pesquisa de Penso e cols. (2005). Estas autoras encontraram tendências de mudança nas representações sobre a paternidade dos adolescentes, envolvendo dar carinho e atenção aos filhos, além do papel tradicional de provedor material.

O cara de boa-rapaz de família coloca Deus e a família acima de tudo, dizendo que na vida do crime não existe amizade ou que são raros os amigos leais. Diversos adolescentes da CSL relatam traições e ameaças ou violências (facadas, tiros) sofridas por parte de quem eles consideravam ser seus amigos, em geral por motivos de disputa de mulheres e sob influência de drogas. Conceição e cols. (2003a) também encontraram em seus resultados a falta de uma referência segura entre os pares, que ora se comportam como amigos, ora como rivais. A relação com seus pares é de desconfiança e conflito, como representado na Figura 1. Quando os adolescentes são institucionalizados, seus amigos e a maioria das suas mulheres se afastam, indicando a fragilidade dos vínculos sociais fora da família (Tomasello, 2006). “*Nem uma corda pra você se enforcar não manda, moço*” (fala de Cajarana, sobre o afastamento dos colegas).

Os círculos sociais dos adolescentes da CSL, como apresentados em suas narrativas, podem ser divididos em duas categorias: “*o amigo leal*” e “*o colega/amigo de frevo*”. O amigo é alguém de total confiança, que frequenta a intimidade da casa e da família do adolescente, oferece apoio e bons conselhos nos momentos de dificuldade e não delata os amigos quando é interrogado. Já o colega é alguém com quem se convive nos ambientes públicos para o lazer, sem a cobrança de lealdade. Em geral, os colegas são os parceiros de infrações e de diversão momentânea e superficial. O colega costuma delatar ou negar a amizade a fim de se safar quando é interpelado infringindo a lei.

Nas instituições socioeducativas, o cara de boa-rapaz de família se constitui nas relações positivas com educadores, conversando, ouvindo música e aderindo a seus valores culturais, como ilustrado na relação de dependência na Figura 1. Na CSL, o rapaz de família é introspectivo, colabora nas atividades, conversa com os adultos e não faz brincadeiras de mau gosto com os outros adolescentes. O cara de boa-rapaz de família se queixa da falta de atividades na instituição, que gera tédio, vontade de fugir e desejo de retornar a delinquir. Eles chamam sua estada na instituição de “*parasitagem*” (*sic*) e lamentam não estar trabalhando e sendo úteis às suas famílias.

Ao longo da inserção etnográfica, verificou-se que quem passa a maior parte do

tempo interagindo com os adolescentes da CSL são os educadores. Campos (2005) acredita que o “agente” é quem determina muitos comportamentos no interior das instituições socioeducativas. No dia-a-dia, a integridade psicológica, física e moral dos adolescentes dependeria mais das interações com os educadores do que das diretrizes legislativas. Essa influência pode ser diretamente benéfica, por meio de conselhos, incentivos ao trabalho, aos estudos e ao lazer saudável. A influência dos educadores também pode ocorrer por meio do “adestramento do ódio” (Campos, 2005), pelo uso da força bruta e pela construção de sentimentos de vingança.

b) O bom bandido

O cara de boa-bom bandido é racional e piedoso, pensa antes de atirar, evita conflitos e negocia com as vítimas para que elas não sofram. Ele procura comedir a violência dos seus parceiros de infração, impedindo-os de atirar nas vítimas sem motivos e insistindo no diálogo. Ele gostaria que as outras pessoas destacassem as coisas boas que ele faz, como socorrer pessoas em acidentes e tiroteios. Ele mantém uma relação de isonomia com seus pares, com a polícia e com as vítimas das suas infrações, como apresentadas na Figura 1. O cara de boa-bom bandido não deseja guardar mágoa dos educadores, dos rivais ou da polícia e justifica suas infrações para poder alimentar seus filhos.

O cara de boa-bom bandido se apresenta como um usuário racional de drogas, que mantém o controle do uso e pára de usar na hora em que quiser, como também documentado por Athayde e MV Bill (2006). O bom bandido consome drogas de forma recreativa e ocasional, em especial nos fins de semana. Ele se mostra mais como um comerciante do mundo da droga do que um usuário, empregando termos próprios do mundo empresarial, tais como: “*investimento*”, “*gerente*”, “*revenda*” e “*estoque*”. Ele não se considera um “*viciado*”, rótulo pejorativo que ele atribui a outros adolescentes das instituições socioeducativas, que “*consomem drogas como chicletes*” (*sic*).

O álcool e a maconha são conotados como drogas freqüentes e que não geram prejuízos sociais ou físicos (conforme discutido na produção social da delinquência do primeiro nível de análise). Na CSL, os adolescentes afirmam consumir maconha e álcool diariamente, para o tempo passar mais rápido e para conseguirem dormir. O cara de boa-bom bandido tem preconceito contra os usuários de merla e de cola, significando-os como viciados e órfãos. Eles consideram que estas drogas geram muita dependência e degeneram a pessoa.

O cara de boa-bom bandido atribui a iatrogenia da CSL à falta do que fazer, à perda do emprego e às conversas sobre infrações e drogas. Ele é humilde, amigo de todo mundo e troca favores com seus colegas. Ele conversa e escuta com atenção os conselhos dos educadores, com quem estabelece relações de dependência, evidenciadas na Figura 1.

O cara de boa-bom bandido é reflexivo e afirma que a vida no crime, apesar de ter sido divertida, não lhe trouxe nenhum benefício concreto, como um carro, uma casa ou um emprego. Em geral, esses educadores com os quais o cara de boa-bom bandido interage mais positivamente são os que estabelecem mais interações do devir brincalhão com os adolescentes, geralmente embaixo da árvore.

c) O homem fatalista

O cara de boa-homem fatalista é a personagem resignada com o seu futuro, que atribui seu destino à vontade divina ou a influências de terceiros. Ele considera um bônus estar “*vivo e com saúde*” (*sic*) e suas expressões lingüísticas remetem a uma visão fatalista e passiva do mundo, como: “*já era*”, “*foi indo*” e “*aconteceu, né?*”. Essa auto-vitimização e minimização da responsabilidade sobre a trajetória infracional foi discutida na seção da produção social da delinquência. A impotência e passividade do adolescente em face da própria trajetória de desenvolvimento também é encontrada no trabalho de Tomasello (2006), no que se refere ao envolvimento compulsório na criminalidade. Os participantes da pesquisa de Pereira (2002) também indicam a entrada e permanência na carreira infracional como predestinação e relatam crenças conformistas a esse respeito.

A força que gera mudanças no desenvolvimento do cara de boa-homem fatalista é associada a intervenções externas, ao passo que o adolescente se julga incapaz de fazê-lo por si e se qualifica como um sujeito à mercê do acaso (Tomasello, 2006). Athayde e MV Bill (2006) também documentaram relatos de que o futuro é responsabilidade divina e a exaltação do conformismo como devir.

Dentro da CSL, o cara de boa-homem fatalista é resignado frente às condições de vida e às violências simbólicas, por considerar que deve se acostumar e pagar pelos seus erros. Ele se apóia na forma desrespeitosa com que é tratado episodicamente por alguns membros da equipe da CSL para se constituir como personagem que se conforma com o sofrimento a fim de se reabilitar, como ilustrado na relação de isonomia da Figura 1. Silva e cols. (2004) também se referem a relatos que indicam a necessidade do sofrimento e do sacrifício como forma de redenção dos atos praticados. Da mesma forma, as surras e a

corrupção de policiais são desconsideradas pelo adolescente, que destaca ser melhor sofrer essas violências do que ir preso. A relação violenta do cara de boa-homem fatalista com a polícia é neutralizada pela resignação e pela indiferença generalizada (Scheibe, 2005), expressa pelo “*tanto faz!*” (*sic*).

Muitos aspectos da trajetória de vida do cara de boa-homem fatalista são explicados e justificados a partir do preceito cristão da vontade de Deus, que prevaleceria sobre a agência individual. Como exemplos da manifestação da vontade divina, os adolescentes narram: deficiências físicas decorrentes de brigas; a gravidez de suas namoradas; o início e o término de sua carreira infracional; a dependência de drogas; e duração de seus relacionamentos. Além disso, a hora da morte é retratada como predestinação divina, não cabendo aos adolescentes questioná-la. O cara de boa-homem fatalista deseja que as famílias das pessoas que ele matou o perdoem e entendam que ele apenas obedecia à lei do matar para não morrer. A indiferença com relação à morte e à vida na ótica da lei do sertão também é relatada em Guirado (2004).

O cara de boa-homem fatalista se afirma em oposição ao contra-posicionamento da “*dona do frevo*”. Estas mulheres são retratadas como uma “*tentação*” (*sic*) a que se deve resistir, pois suas demandas de consumo encorajam o adolescente a continuar delinquindo. No entanto, o cara de boa-homem fatalista se deixa levar pelo instinto, cai na tentação e justifica essa sua passividade frente à “*dona do frevo*” argumentando que “*a carne é fraca*” (*sic*), o que reafirma sua postura pouco autônoma frente ao destino.

d) O cidadão burguês

A personagem do cidadão burguês é associada ao consumo financiado por um emprego formal. Diferentemente da ostentação do consumidor chique, o consumidor burguês é aquele que procura bens e serviços coerentes com o estilo de vida simples. Tomasello (2006) também encontrou relatos que remetem ao desejo de um futuro singelo, em oposição à riqueza e ao *glamour* da vida do crime. O cidadão burguês deseja ter uma vida comum, assumindo valores próximos aos amplamente aceitos na classe média urbana. Ele estabelece uma relação de isonomia com o contra-posicionamento do *playboy*, por não almejar ter os mesmos bens ostentados por este. O *playboy* é considerado alguém que pode se exibir, por não precisar sustentar sua família.

O cara de boa-burguês é independente financeiramente dos pais, tem casa própria, paga as próprias despesas e sustenta suas namoradas e filhos, na medida de suas posses.

Para esses adolescentes, trabalhar implica maior autonomia no plano das relações familiares e maior auto-estima, ao inspirar respeito na comunidade (Castro & Abramovay, 2002; Sudbrack & Pereira, 2003). O contra-posicionamento da mulher santa sustenta discursivamente o cara de boa-cidadão burguês, como mostrado na Figura 1. Os adolescentes desejam ter uma vida digna juntamente com a sua família, sem luxos, mas com carro quitado, emprego com carteira assinada e casa própria. Quando o cara de boa-burguês está trabalhando, tem ainda mais apoio de sua família, que o incentiva gastar seu dinheiro em bens úteis ou a economizar, em vez de gastar em diversões com amantes.

O cara de boa-cidadão burguês acredita que perseguir essa vida de simplicidade faz com que ele saia da marginalidade e se valorize enquanto cidadão. O cidadão burguês é acionado como uma meta a ser atingida pelo *self*, a ser legitimada socialmente como alguém de caráter e digno, por ter carro novo, casa e sua família por perto. Nas narrativas dos adolescentes, a independência financeira e a capacidade de consumir são associadas à noção de cidadania (Canclini, 1999) e à conquista de respeitabilidade, ao se comunicar símbolos de distinção social (Bourdieu, 1997).

O cara de boa-cidadão burguês quer se inserir socialmente e considera que a vida na criminalidade o localiza “*fora da população*” (*sic*). Ele questiona as vantagens financeiras da vida do crime, afirmando que, por mais que realizasse infrações, ele não conseguia juntar dinheiro para ter seu carro ou sua casa. O cidadão burguês explica que, no início, ele se veste bem e consegue diversas namoradas e amigos; no entanto, depois que ele é preso, ninguém o visita. O aforismo “*eu não tenho nada*” (*sic*) encerra essa reflexão de que a carreira criminal não deu certo. Athayde e MV Bill (2006) e Tomasello (2006) também encontraram a qualificação da satisfação e ostentação do crime como ilusão temporária.

O cara de boa-cidadão burguês se constitui na dependência com os valores dos educadores da CSL, que envolve a valorização do trabalho duro como estratégia de rompimento com carreira infracional. O cidadão burguês acredita que o trabalho o afasta das drogas, o incentiva a melhorar sua escolarização, ocupa seu tempo, o incentiva a dormir e acordar cedo e melhora o seu humor. A significação do trabalho como interdito à infração pela ocupação do tempo e da mente também foi encontrada por Castro e Abramovay (2002). A identidade de trabalhador é contraposta à identidade do infrator, de acordo com os adolescentes entrevistados e conforme discutido na difusão da ética protestante de trabalho na CSL, no nível 1 de análise. A faceta cara de boa-cidadão burguês pode ser acionada pelo adolescente para se afirmar como alguém que não é

bandido, tal como nas abordagens policiais. Ele diz que é trabalhador, que estava indo para casa e que o dinheiro que ele carrega se destina a pagar as contas.

O trabalho carrega o valor moral da dignidade e desestimula a permanência do espaço da rua (Santos, 2004). O cara de boa-cidadão burguês se contrapõe ao posicionamento dos pares de infração e à figura dos moradores de rua, ao passo que ficar na rua se torna censurável e associado à vadiagem. Como apontado por Silva (2003a), o significado do trabalho é simultaneamente simbólico (moral, qualitativo e subjetivo) e instrumental (monetário e quantitativo). Tanto os discursos da CSL como o das famílias dos jovens diferenciam o trabalhador do bandido, valorizando o esforço e o sucesso obtido por meio do trabalho.

O trabalho e a paternidade são considerados pelos adolescentes como os principais indicadores de “*maturidade*” (*sic*) para o cara de boa-burguês. Ele aceita qualquer serviço como dignificante, desde que lhe possibilite alimentar seus filhos e consumir bens da classe média. Em geral, os serviços oferecidos aos adolescentes são instrumentais e alienantes, não promovendo criatividade ou auto-realização (Silva, 2003a). Os jovens pobres com baixa escolarização executam as ocupações que lhes são oferecidas, assumindo uma postura pragmática e realista.

O cara de boa-cidadão burguês relata que o único prazer extraído das experiências profissionais anteriores em subempregos foi aprender ocupações diferentes e ter um “*dinheiro honesto, humilde e limpo*” (*sic*) para sobreviver. Alguns adolescentes entendem os subempregos que ocupam como provisórios e como um caminho para conseguirem abrir seu próprio comércio. A identidade do subempregado é desvalorizada pelo adolescente como marginalizada e sua condição presente é negada (Silva, 2003a), a fim de enfatizar sua identidade futura como patrão, após a conquista da ascensão social.

O cara de boa-cidadão burguês lamenta o fato de estar na CSL, pois perdeu o emprego e não tem mais dinheiro para consumir e nem pagar suas contas. Ele acha que está perdendo seu tempo na CSL e deseja trabalhar para ser independente e sair da vigilância incessante da sua família ou dos educadores da instituição. O cara de boa-cidadão burguês acredita que sua vontade e seu esforço são os fatores principais para sua mudança de vida e mobilidade social. Para tal, ele tem como metas retomar seus estudos, aprender inglês e informática, a fim de obter um trabalho digno.

O desemprego é tido como vergonhoso para o cara de boa-cidadão burguês, que já se considera adulto e pai de família. Não conseguir garantir a própria sobrevivência é considerado como fracasso em cumprir a função de provedor que alicerça a masculinidade

destes adolescentes (Palmieri, 2006). Essa falha se amplia ao não se alcançar o padrão de vida identificado como ideal, gerando sentimentos de solidão, humilhação e predestinação ao sofrimento (Comarck, 2004; Tomasello, 2006). Parte do preconceito do cara de boa-cidadão burguês com meninos de rua e mendigos se deve ao fato de estes serem significados como vagabundos que não se esforçam em trabalhar. Ao atribuir ao próprio esforço a responsabilidade pela mobilidade social, os adolescentes acabam reproduzindo princípios individualistas liberais e negligenciam sua inserção em um contexto sociocultural que desfavorece a socialização tipicamente burguesa (Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005).

Após a consideração dessas personagens e dos contra-posicionamentos associados, evidenciaremos as relações dialógicas entre os posicionamentos de *self* dos adolescentes da CSL por meio da análise microgenética de pequenas histórias (Bamberg, 2003; Bamberg, 2004a; Bamberg, 2004b; Bamberg & Georgakopoulou, no prelo). A análise microgenética destas pequenas histórias procura preservar a agência e a singularidade das experiências na construção da subjetividade, ao mesmo tempo em que considera a subjetivação inserida em discursos dominantes típicos de um contexto sociocultural. Para Barcinski (2005), as pessoas são simultaneamente produtos das realidades materiais e dos discursos pré-existentes, bem como são produtoras locais de novos discursos ao longo do seu desenvolvimento.

Assim sendo, as descrições, reflexões e posicionamentos de *self* ofertados nas entrevistas somente são inteligíveis quando relacionados à interação discursiva em si (Simão, 2004). Estes elementos discursivos são selecionados e considerados dignos de serem relatados, com o propósito de canalizar as interpretações da audiência sobre o narrador. Eles funcionam retoricamente como meios de expressão sobre como o narrador deseja ser entendido e como ele posiciona a sua audiência (Bamberg, 2004b). As palavras são selecionadas pelo seu caráter descritivo, instrutivo e moral (Scheibe, 2005). Dessa forma, histórias nos fornecem indícios sobre as macronarrativas às quais o sujeito se filia ou oferece resistência ao falar de si (Bamberg, 2004b). O sujeito, ao se posicionar frente às macronarrativas, elabora uma posição moral sobre os discursos culturais que se atualizam na interação em que a pequena história é narrada (Bamberg, 2003).

Nível 3 - Análise microgenética de pequenas histórias

A análise das pequenas histórias, segundo Bamberg (2004a) é intimamente relacionada com a teoria microgenética do desenvolvimento humano, pois foca o processo de fazer sentido de si mesmo por meio de processos emergentes no momento de narrar histórias. O espaço interativo funciona como o contexto em que as identidades são microgeneticamente construídas e consolidadas (Bamberg, 2004a) e é por meio da análise da interação que o pesquisador pode investigar minuciosamente o processo de narrar/construir a identidade.

Foram selecionadas três pequenas histórias para análise, a partir das necessidades de ilustrar as personagens apresentadas no segundo nível de análise e identificar sinais de mudança, canalização cultural e resistência a macronarrativas, que pudessem indicar processos de singularização em curso. Procura-se analisar os posicionamentos de *self* ofertados na narrativa, por meio da identificação dos personagens da história, bem como analisar o contexto interativo da narração e a inserção da pequena história com relação às macronarrativas que circunscrevem culturalmente o desenvolvimento destes adolescentes.

A primeira pequena história se refere a um lamento de Januário (quarta entrevista), ao comentar sobre o fraco vínculo atualmente mantido com os seus antigos colegas. Ele descreve como foi bom morar com seus amigos e avalia moralmente essa experiência, comparando-a com a pessoa que ele acredita ser hoje. Esta pequena história foi contada após 25 minutos de entrevista, aproximadamente, e foi apresentada no contexto de uma seqüência de narrativas sobre a responsabilidade dos amigos quanto ao ingresso na carreira infracional.

A segunda pequena história foi extraída dos relatos do adolescente Meia Noite (entrevista 5), tendo ocorrido, aproximadamente, aos 35 minutos de entrevista, quando ele passou a relatar o assalto a um lotação. Anteriormente, ele havia descrito assaltos a caminhões de carga. Ele descreve a reação das vítimas, o comportamento dos seus parceiros de infração e justifica a necessidade de usar violência naquela seqüência de eventos, em conformidade com a lógica retributiva.

Já a terceira pequena história se associa às vivências de Cajarana (entrevista 6) dentro da própria CSL. Ele relata seus sentimentos por estar privado de liberdade e constrói discursivamente as suas representações das suas relações na instituição. No trecho de entrevista anterior à sua pequena história, ele comentava sobre suas fugas e retornos à CSL, em três anos de institucionalização.

Pequena história: Januário

- 1 Tatiana: *Como é que você se envolveu, Januário?*
 2 Januário: *Ah, sei lá. Amizade, né?*
 3 Tatiana: *Ahn?*
 4 Januário: *Amizade. Comecei a sair pra rua, pra boate, curtir frevo. Tomar umas e...
 5 comecei a fumar e... fui curtindo com os amigos. Aí foi indo! Aí, passou uns dias aí, já...
 6 curtia os frevos tudo maquinado já aí.. com as máquinas na cinta aí... aí só doidice pra
 7 cabeça [ri].*
 8 Tatiana: *Você tem muitos amigos, hoje em dia?*
 9 Januário: *Tenho.*
 10 Tatiana: *Como é que eles são?*
 11 Januário: *Assim, de boa. Nós se vê, nós troca idéia. Só que não é... hoje em dia eu
 12 não... que nem eu fazia... pra curtir frevo assim? Sair? “Vamo sair?” [franze as
 13 sobrelhas, em sinal de desaprovação]. Hoje em dia eu tô que nem um... eu falo, eu tô
 14 mais lá em casa. Eu fico mais em casa mesmo. Quando eu não tô lá no meu pai, eu tô lá
 15 em casa com a minha namorada. Curto mais em casa aí. Nós se tromba aí, às vezes... num
 16 aniversário, em alguma coisa aí... um churrasco. Ele vem lá me chamar. Se chamar... eu
 17 curto de boa, assim. Eu troco idéia assim de boa. Só que não é... Sinto que não é aquela...
 18 Como antes, né? Não é aquela brincadeira. Assim, quase meia hora como antes. Não é.
 19 Sei lá. Cada um se amadurece, né? De maior todo mundo aí... Eu tenho as minhas horas.
 20 Brinco... Minha mãe tava... Eu tava pensando num dia desses aí, né? Eu tava pra pensar
 21 ali sozinho... Deitei na cama lá e tô pensando. Tipo, eu morei com quatro. Eu e mais três
 22 amigos.*
 23 Tatiana: *É?*
 24 Januário: *Foi. “Bora, bora lá?” “E bora!”. “Ixi, vai ser mulher demais!” e...
 25 “Vamos tomar todas!” [ri]. Ó! Procê ver!... Curtindo frevo. “Não é?”. “Bora?” [ri]. “De
 26 boa!”, “Demorou!” [ri]. Aí nós alugamos uma casa de trezentos contos! Nós quatro.
 27 Compramos som, tinha televisão, rádio, geladeira. Tinha tudo! Todo mundo ia na minha
 28 casa! ... Rapaz, era todo dia! [ri]... Tal de [nome de bebida] e... cerveja e cachaça e...
 29 mulher e... cheirava e cheirando e... Pegava era cinqüenta, cem conto de pó! ... E
 30 cheirando e bebendo e curtindo! E ia altas mulherada também! Nós... curtindo. Tinha dia
 31 lá que neguinho capotava e dormia lá na cozinha, com as mãos assim [põe as mãos juntas
 32 embaixo do ouvido e ri]. Passou mais de meia hora e eu: “rapaz! Levanta!”. E o bicho
 33 pintou o bicho todinho com [nome de graxa de sapato] uma vez. Tirou umas fotos. Quando
 34 o bicho olhou no espelho, chega o bicho chega ofuscou [ri]. É assim... Agora assim... eu tô
 35 nessa vida... mudando a vida... daqui a uns dias não.. Já é! Parece um tempo que não
 36 volta mais, né? Assim, passa na casa da gente, a gente... Tudo tem a sua fase, né? Seu
 37 tempo. Uma coisa... Que eu tava pensando aí, antes de ontem. Porra... [balança a cabeça
 38 desapontado] Foi massa! Foi legal a curtição assim. Mas só que... não quero essa vida aí
 39 pra mim não. Vou ficar de boa agora.*

Eixo 1: Personagens/Posicionamentos de self

Esse trecho de entrevista gera fértil análise sobre a expressão narrativa da identidade de Januário, pois diversos elementos narrativos nos informam sobre os

processos identitários em curso. Identificam-se cinco posicionamentos de *self*, que apresentamos aqui na forma de personagens arquetípicos, seguindo o que foi apresentado no nível 2: “o guerreiro valente”, “o consumidor chique”, “o rapaz de família”, “o bom bandido” e “o homem fatalista”. Estes posicionamentos indicam a natureza polifônica e processual da identidade de Januário, construída por meio de negociação de alternativas identitárias em diferentes temporalidades e esferas da vida, assim como na situação de entrevista.

Januário se apresenta retrospectivamente como um “guerreiro valente”, que frequenta o espaço da rua e os “*frevos*” (festas), além de andar constantemente armado, como evidenciado nos enunciados: “*comecei a sair com a rua pra boate, curtir frevo*” (l. 4), “*curtia os frevos tudo maquinado*” (l. 6), “*com as máquinas na cinta*” (l. 6) e “*curtindo frevo*” (l.25).

Januário narra-se como um “consumidor chique”, que enfatiza o valor alto do aluguel da sua casa e que ostenta seu alto poder aquisitivo, tanto para equipar a casa com eletrodomésticos, como para comprar grandes quantidades de droga: “*Aí nós alugamos uma casa de trezentos contos!*” (l.26), “*Compramos som, tinha televisão, rádio, geladeira. Tinha tudo!*” (l. 27) e “*Pegava era cinqüenta, cem conto de pó!*” (l.29).

Essa ostentação funciona como estratégia para impressionar as “donas do frevo” e para ter popularidade entre a sua rede social, como vemos em: “*Ixi, vai ser mulher demais!*” (l.24), “*Todo mundo ia na minha casa!*” (l.27) e “*E ia altas mulherada também!*” (l.30). Além disso, podemos identificar aqui a familiarização com o ilícito, a partir da declaração sobre o consumo diário de drogas na linha 28, “*Rapaz, era todo dia!*”.

Sua narrativa contrapõe a auto-imagem atual de “rapaz de família”, que se relaciona com as “mulheres-santas”, àquele que se relacionava antigamente com as “donas do frevo”, as “*altas mulherada*” (l. 30) que iam à sua casa em troca de drogas. As “donas do frevo” são contra-posicionamentos que sustentam a personagem do guerreiro valente e são discursivamente construídas e representadas como interesseiras na narrativa de Januário. Ele opõe ao guerreiro do passado o rapaz de família, que fica em casa, acompanhando sua mãe e sua namorada, como em: “*eu tô lá em casa com a minha namorada*” (l.14). Já as “donas do frevo” são essas mulheres que se relacionam com os adolescentes por interesse em drogas, bebidas e “curtição”, como narrado em “*vai ser mulher demais!*” (l.24) e em “*cerveja e cachaça e... mulher e... cheirava*” (l. 28).

Januário, em sua condição atual, apresenta-se como alguém que fica dentro de casa com as mulheres santas, enfatizando que não sai mais para os “frevos” e que prefere

lazer familiares. Ele demonstra sua desvalorização ao hábito de sair de casa por meio do gesto de franzir as sobrancelhas ao dizer “*Vamo sair?*” (1.12) e repetidamente declara que fica em casa com a família, da linha 13 à 15 em: “*eu tô mais lá em casa. Eu fico mais em casa mesmo. Quando eu não tô lá no meu pai, eu tô lá em casa com a minha namorada. Curto mais em casa*”. O verbo escolhido para se referir aos encontros com os amigos “*trombar*” (1.15) e o advérbio de tempo “*às vezes*” (1.15) conotam um encontro casual em alguma celebração doméstica, como um “*aniversário*” (1.16) ou “*churrasco*” (1.16).

O tempo verbal no presente e o pronome eu corroboram esse movimento em direção à consolidação da identidade caseira de um “cara de boa”, como em: “*eu tô mais lá em casa*” (1.13), “*Eu fico mais em casa*” (1.14), “*eu tô lá em casa com a minha namorada*” (1.14), “*Curto mais em casa*” (1.15), “*curto de boa*” (1.17) e “*Eu troco idéia assim de boa*” (1.17). Além disso, a primeira pessoa do singular no gerúndio indica o movimento da polaridade “macho Lampião” em direção à polaridade de personagens “cara de boa”, como em “*tô pensando*” (1.21) e “*eu tô nessa vida... mudando a vida*”(1.34). O uso do gerúndio já foi ilustrado na seção de trajetórias de vida e subjetivação, quando os adolescentes narram-se como em fase de transição da adolescência para a vida adulta.

Como o “cara de boa” que diz ser, Januário se apresenta como alguém introspectivo, que se diverte tranquilamente e que gosta de conversar, como vemos nas diversas declarações: “*nóis troca idéia*” (1.11), “*eu curto de boa*” (1.16) e “*Eu troco idéia assim de boa*” (1.17). Além disso, Januário se mostra como um adolescente bastante reflexivo sobre o seu próprio desenvolvimento, conforme as declarações: “*Uma coisa... Que eu tava pensando aí*” (1. 37), “*Parece um tempo que não volta mais*” (1. 35) e “*Tudo tem a sua fase, né? Seu tempo*” (1.36). Januário se posiciona como um pensador, autônomo e auto-reflexivo, por meio de três períodos consecutivos: “*Eu tava pensando num dia desses aí, né? Eu tava pra pensar ali sozinho... Deitei na cama lá e tô pensando*” (1.20 a 21).

O “rapaz de família” confia mais em sua família do que em seus amigos. Na pequena história, Januário usa o termo “*amigo*” (1.5) para se referir aos seus conhecidos, diferenciados no nível 1 de análise. Januário afirma que tem muitos “amigos” (1.5) e qualifica-os como “*de maior*” (1.19), “*maduros*” (1.19), “*de boa*” (1.11) e capazes de trocar idéia (1. 11), que são expressões que remetem a uma imagem positiva construída discursivamente. Apesar disso, Januário não confia e nem procura os amigos para sair, mesmo que eles passem na sua casa (1.36) e o chamem para sair: “*Ele vem lá me chamar*” (1.16). Anteriormente na entrevista, a entrevistadora já sabia que os conhecidos do

Januário são desvalorizados por ele, pois são associados à vida de “antes” (l. 18) e são culpabilizados pelo início da sua carreira infracional. Posteriormente na entrevista, Januário conta que amigos já atiraram nele e diz que não pode confiar demais em seus amigos, pois não deve “*dar asa à cobra demais*”.

Januário diz que se relaciona bem com seus amigos, mas utiliza palavras despersonalizadas para se referir a eles, como “*neguinho*” (l.31) e “*bicho*” (l.32 e l.33). O adolescente sente que suas amizades se modificaram qualitativamente com o tempo, naturalizando a relação entre amadurecimento pessoal e transcorrer do tempo, como nas colocações: “*Só que não é*” (l.11), “*Parece um tempo que não volta mais*” (l.35) e “*Cada um se amadurece, né? De maior todo mundo aí...*” (l.19). Nas linhas 17 e 18, Januário enfatiza essa diferença do ponto de vista afetivo: “*Só que não é... Sinto que não é aquela... Como antes, né? Não é aquela brincadeira. Assim, quase meia hora como antes. Não é*”. Ele considera que suas atuais relações com os amigos são distantes, como verificamos no advérbio “*às vezes*” (l.15) e no verbo “*trombar*”, que foram discutidos anteriormente.

Januário oferece a imagem de um usuário racional de drogas, que ajuda os outros que passam mal, coerentemente com a expressão da personagem “bom bandido”. A audiência pode inferir que, na época em que Januário morava com estes amigos, sua rede de amizades era ampla e composta basicamente por “*donas do frevo*”, “*conhecidos*” e parceiros de diversão, a partir de: “*Vamos tomar todas!*” (l.25), “*Todo mundo ia minha casa!*” (l.27) e “*E ia altas mulherada também!*” (l.30).

Em oposição a estes contra-posicionamentos, Januário não perdia a lucidez após usar a droga, estando apto a ajudar quem se sentisse mal, observando um rapaz em sua cozinha por meia hora e estimulando-o a se levantar e se recompor, como relatado na linha 32: “*Passou mais de meia hora e eu: rapaz! Levanta!*”. Os verbos escolhidos para conotar o entorpecimento dos outros após consumirem drogas na casa são ambíguos, o “*capotar*” e “*dormir*” (l.31). O verbo “*dormir*” reforça a idéia de que o consumo de drogas era diário nessa casa, contribuindo para habituação de Januário ao abuso de drogas.

A personagem do “bom bandido” permeia todo o relato de Januário, em especial nos momentos em que ele deseja outro estilo de vida para si, embora avalie a própria trajetória de desenvolvimento como positiva. Este personagem compartilha de diversas características do “rapaz de família”, analisado anteriormente nesta seção. Januário é reflexivo, gosta de conversar e pensa em um futuro diferente para si, como explicitado em seu *coda*, nas linhas 38 e 39: “*Foi massa! Foi legal a curtição assim. Mas só que... não quero essa vida aí pra mim não. Vou ficar de boa agora*”.

O “homem fatalista” é outro personagem desempenhado por Januário nesta pequena história. Ele atribui o início de sua carreira infracional à influência dos seus amigos, ao ser perguntado sobre como ele havia se envolvido na criminalidade: “*Ah, sei lá, amizade*” (1.2) e no trecho em que ele associa amizades, “frevos”, drogas e armas, das linhas 4 a 6: “*Amizade. Comecei a sair com a rua pra boate, curtir frevo. Tomar umas e... comecei a fumar e... fui curtindo com os amigos. Aí foi indo! Aí, passou uns dias aí, já... curtia os frevos tudo maquinado já aí... Com as máquinas na cinta*”. Januário constrói a narrativa do seu envolvimento com as infrações de forma espantosamente rápida. Em poucos dias após conhecer seus amigos (l. 5), ele já andava armado nas festas (“*maquinado*”, 1.6) e um agravamento na trajetória infracional seria inevitável a partir desse ponto (“*Aí foi indo!*”, l. 5).

As enunciações “*aí, foi indo!*” (1.5), “*Parece um tempo que não volta mais*” (1.35) e “*Tudo tem a sua fase, né? Seu tempo*” (1.36) nos remetem a uma visão fatalista frente aos desígnios do destino e a um sujeito com pouca agência sobre a criação de trajetórias alternativas de desenvolvimento. Somente em seu *coda*, Januário aparenta uma postura de maior agência sobre o seu futuro, ao comentar “*não quero essa vida aí pra mim não. Vou ficar de boa agora*” (1.38).

Januário se apresenta desde o início da sua história como alguém quieto, que se limita a aceitar o convite dos conhecidos para ir a festas (“*Ele vem lá me chamar*”, 1.16). Quando descreve a decisão de alugar uma casa com os amigos, Januário se mostra como alguém que fora convencido pelos argumentos dos seus amigos sobre a facilidade de consumir drogas e sair com mulheres. Para evidenciar tal persuasão, Januário explicita as vozes envolvidas na tomada de decisão de alugar a casa, nas linhas 24 a 26.

As vozes dos amigos, como em “*Bora, bora lá?*” (1.24), “*Ixi, vai ser mulher demais!*” (1.24), “*Vamos tomar todas!*” (1.25) e “*Demorou!*” (1.26) convencem Januário a aceitar o convite, dizendo “*E bora!*” (1.24) e “*De boa*” (1.25). Dada a natureza dialógica do *self*, a negociação intersubjetiva e intrasubjetiva de significados sobre si, trazidas pelas vozes dos amigos, persuadem Januário a aceitar seus convites.

Ao relatar o episódio da ajuda a um rapaz que passava mal em sua cozinha, Januário se apresenta como um mero espectador dos acontecimentos na sua casa, atribuindo as ações a seus amigos, que tiravam fotos e faziam brincadeiras com as visitas (linhas 30 a 32). Ao se referir às próprias ações nessa casa, Januário utiliza sempre a primeira pessoa do plural, indicando que só usava drogas na companhia desses amigos, como em “*nóis alugamos uma casa*” (1.26), “*Compramos som*” (1.27) e “*Nóis... curtindo*”

(1.30). Januário somente usa o pronome “eu” e os verbos na primeira pessoa do singular, quando se refere ao início do seu envolvimento com a criminalidade. No entanto, nessas ocasiões, ele utiliza o tempo verbal no passado, como em: “*comecei a sair*” (1.4), “*comecei a fumar e... fui curtindo*” (1.5) e “*curtia os frevos*” (1.6).

Eixo 2: Posicionamentos dos participantes na interação narrativa

Com relação à situação de entrevista e ao engajamento interativo entre a pesquisadora e o adolescente entrevistado, percebe-se que os posicionamentos de *self* ofertados nessa pequena história são promovidos pelas representações de si que Januário deseja mostrar, tendo como interlocutora alguém que conjuga as características de mulher, adulta, psicóloga e parte do cenário da CSL. Januário se apresenta como um adulto que tem experiência de vida, que tem dinheiro para ostentar e histórias para contar. Ao se diferenciar dos seus amigos, Januário faz uma oferta identitária a Tatiana de alguém merecedor de respeito, maduro e que pode dar conselhos.

Ele enfatiza que se tornou um “cara de boa” ao opor seu passado de “*curtição*” (1.38) e seu presente “*de boa*” (1.39). Januário se auto-refere como um rapaz reflexivo, que avalia moralmente a própria vida e relata seus sentimentos sobre suas amizades. Os tempos verbais e os advérbios de tempo são relevantes para a análise desta pequena história, pois podem ser desmembrados nessas duas temporalidades e estilos de vida opostos. O seu presente, caracterizado como “*de boa*” (1.39), é marcado por verbos no presente e no gerúndio, e por pronomes na primeira pessoa do singular, como exemplificado em: “*tava pensando*” (1.20 e 1.37), “*tô pensando*” (1.21), “*mudando a vida*” (1.35), “*tô lá no meu pai*” (1.14) e “*deitei na cama*” (1.21). Toda essa atividade reflexiva e caseira é localizada no tempo presente, com “*Hoje em dia*” (1.11), “*Num dia desses*” (1.20), “*agora*” (1.34 e 1.39) e “*antes de ontem*” (1.37).

Os verbos escolhidos para o tempo de “*agora*”, como o deitar (1.21) e o trocar idéia (1.11 e 1.17), indicam um sujeito racional, comunicativo e caseiro. Januário emprega substantivos que corroboram essa visão do presente “*de boa*”, como “*casa*” (usado quatro vezes, nas linhas 14 e 15), “*pai*” (1.14), “*namorada*” (1.15), “*aniversário*” (1.16), “*churrasco*” (1.16), “*de boa*” (usado três vezes, nas linhas 11 e 17), “*mãe*” (1.20), “*sozinho*” (1.21) e mudança (1.35). Por meio da afirmação de si em oposição à vida de “*curtição*”, Januário tenta se desvencilhar do seu passado infracional aos olhos da pesquisadora.

Januário narra o seu passado de “curtição” com verbos no pretérito e na primeira pessoa do plural, para minimizar sua agência nessas ações. Esta “curtição” é localizada temporalmente por meio do uso repetido do advérbio “antes” (1.18). Nesse passado narrado, Januário ostentava um significativo poder aquisitivo, que o capacitava a alugar casa (1.26), comprar diversos eletrodomésticos (1.27) e consumir uma grande quantidade de drogas (1. 28 e 29).

A qualificação da “curtição” como exagerada é marcada com advérbios e locuções adverbiais de intensidade, como em “mulher demais” (1.24), “tomar todas!” (1.25), “tinha tudo” (1.27), “pintou o bicho todinho” (1.33) e “altas mulherada” (1.30). Assim, *todos os dias* (1.28), “todo mundo ia” (1.27) a essa casa consumir uma quantidade enorme de drogas (1.29). Essa intensidade das vivências da adolescência também é evidenciada pelo uso de diversas exclamações, como em: “Ixi, vai ser mulher demais!” (1.24), “Vamos tomar todas!” (1.25), “Demorou!” (1.26), “casa de trezentos contos!” (1.26), “era todo dia!” (1.28), “cinquenta, cem conto de pó!” (1.29), “cheirando e bebendo e curtindo!” (1.30), “altas mulherada também!” (1.30) e em “Foi massa!” (1.38).

Os termos associados à vida de “curtição” são: “boate” (1.4), “rua” (1.4), “fumar” (1.5), “amigos” (1.4), “máquinas” (1.6), “doidice” (1.6), “brincadeira” (1.18), “cerveja” (1.28), “cachaça” (1.28) e “pó” (1.29). O substantivo “frevo” é repetidamente empregado para caracterizar essa vida de “curtição” nas linhas 4, 6 e 12. O mesmo ocorre com o verbo curtir e suas variações nas linhas 4, 5, 25, 30 e 38; com o verbo cheirar, nas linhas 29 e 30; e com o substantivo mulher e suas variações, nas linhas 24, 29 e 30.

As aproximações de entrevistado e entrevistadora se apóiam em similaridades e diferenças entre os dois. Tatiana é posicionada por Januário ao longo da narração da pequena história como adulta, jovem e “de boa”. Ele se apresenta a ela enfatizando essas mesmas características, como podemos verificar nas discussões anteriores sobre a oposição “adolescência de curtição” e “presente de boa”.

A horizontalidade da relação entre os dois é construída na pequena história com o freqüente uso do “né?” (1.2, 18, 19, 20 e 36) e do uso do enunciado de interjeição “Ó! Procê ver!”, na linha 25. O “né?” é especialmente usado nos enunciados saudosistas de Januário e como uma forma de confirmar os aforismos dos adultos sobre a adolescência sobre o amadurecimento humano e sobre as características típicas de cada fase do desenvolvimento humano, como em: “Cada um se amadurece, né?” (1.19), “Parece um tempo que não volta mais, né?” (1.35) e “Tudo tem a sua fase, né? Seu tempo” (1.36). Esses

dois recursos são uma tentativa de Januário para se apresentar para Tatiana como alguém semelhante à forma como ele representa sua ouvinte, ou seja, como um adulto “de boa”.

Januário posiciona Tatiana como psicóloga, a quem se atribui o papel de escuta de seus sentimentos (l.17), suas experiências de recuperação (l.38) e suas autocríticas (l.11, 25 e 35). Ele procura confirmar com a psicóloga que o ser humano amadurece com o passar dos anos (l.19) e que a “curtição” é típica da fase de desenvolvimento da adolescência. (l.36).

O vocativo masculino “*Rapaz*”, da linha 28, dissimula as diferenças de gênero, contribuindo para a construção de uma maior proximidade entre os participantes na situação de entrevista, uma vez que as representações sobre o feminino na cultura da CSL são dicotômicas entre a mulher santa e a dona do frevo. Essa dissimulação situacional do gênero da pesquisadora favorece as narrativas sobre as relações dos adolescentes com as mulheres, uma vez que estas descrições não são consideradas agressivas para a identidade de uma pesquisadora mulher-santa ou para uma pesquisadora adjetivada como dona do frevo. A inserção etnográfica nessa CSL contribuiu para essa atribuição situacional do gênero da pesquisadora como relativamente masculina, como evidenciado na mudança dos vocativos da pesquisadora, já discutidos no início do Capítulo 5.

Januário oferece um breve prefácio à história a ser narrada, na linha 20, “*Tipo, eu morei com quatro. Eu e mais três amigos.*”, anunciando que irá contar algo interessante à Tatiana. Esse prefácio indica um desejo de compartilhar com Tatiana a experiência de ter morado com seus amigos e criar expectativa na audiência. A pesquisadora indica na linha 23 que deseja ouvir a história anunciada, com a instrução: “*É?*”.

Para tornar a sua história interessante e canalizar a interpretação da sua audiência, Januário utiliza diversos recursos retóricos, como risadas, exclamações, gesticulações, exemplos de vozes e interjeições, alguns dos quais já foram discutidos ao longo dessa análise, como as exclamações e os exemplos das vozes dos personagens.

Januário realiza pausas frequentes, indicadas pelo símbolo “...”, para a elaboração de seus sentimentos (l. 17) e para a escolha de palavras adequadas à imagem que ele deseja apresentar à Tatiana. Essas pausas são mais frequentes quando ele descreve a sua época de curtição (l.5 a 7; l.27 a 30) e para elaborar suas comparações entre o presente e o passado (l.11 a 15; l.34 a 38). Ele ri nas diversas ocasiões em que se refere ao passado, nas linhas 7, 25, 26, 28 e 34. Suas risadas e a gesticulação cômica, que imita alguém entorpecido sob o efeito de drogas (l. 32), reforçam o caráter de diversão associado à sua adolescência, aspecto discutido anteriormente. Opostamente, quando Januário relata sua vida atual, ele

assume uma atitude séria, reflexiva e saudosista, franzindo as sobrancelhas frente a convites para sair e lamentando a perda dessa “curtição”, como na expressão “*Porra*”, dita balançando a cabeça como expressão de desapontamento, na linha 37.

Eixo 3: Macronarrativas do processo de significação do *self*

Após a análise dos personagens e das evidências que confirmam que a pequena história foi construída em co-articulação, relacionaremos esta pequena história com as macronarrativas utilizadas por Januário para se posicionar, se narrar e estabelecer um senso de si. Aqui serão analisadas duas macronarrativas, a da masculinidade hegemônica e a do tornar-se um “rapaz de família”.

A dicotomização das representações da mulher como “santas” ou “do frevo” indica que estes adolescentes constroem sua masculinidade a partir do referencial da masculinidade hegemônica, compatível com o perfil do “macho Lampião” proposto na seção anterior deste trabalho. A masculinidade hegemônica, de acordo com Korin (2001), se opõe a valores como o respeito à vida e à diversidade humana, a solidariedade e o reconhecimento da alteridade. O estereótipo desse modelo é o homem forte, trabalhador braçal, ativo e que vive no mundo público. Para Korin (2001) e para Hull, Kenney, Marple, e Forsman-Schneider (2006), esta masculinidade hegemônica limita o desenvolvimento da identidade e prejudica a saúde dos homens, inclusive com a morte em ocasiões em que eles devem demonstrar sua “macheza” ao precisar tornar a alteridade subordinada a ele.

Januário atualmente se apresenta como um “rapaz de família” que fica em casa com as mulheres santas, que o encorajam a uma trajetória de desenvolvimento afastada da criminalidade. Ele pouco diferencia seu próprio discurso do de sua mãe, como lemos na linha 20: “*Minha mãe tava... Eu tava pensando num dia desses*”. Januário se posiciona frente às “donas do frevo”, no seu “passado de curtição”, como o amante provedor de drogas e diversão. A masculinidade hegemônica é acionada para ambas as relações de Januário com as mulheres, pois ele cumpre o personagem de “rapaz de família” e do “gerreiro valente”, seja pelo papel de provedor ou de cuidador.

Os posicionamentos de *self* de Januário seguem a polaridade de personagens proposta no nível 2 de análise, “o macho lampião” e “o cara de boa”. A pequena história pode ser compreendida como um movimento em direção à condição “cara de boa”, coerente com as discursos normativos e macronarrativas de como um adulto se comporta, e convergente com as expectativas da CSL, descritas no nível 1 de análise.

Na pequena história, Januário se apresenta como alguém em transição da adolescência para a vida adulta: na linha 19, diz “*Eu tenho as minhas horas. Brinco*”. Este movimento de se tornar adulto foi discutido no nível 1 de análise, em que a identidade adolescente é associada a brincadeiras e a identidade adulta é associada ao trabalho, ao mundo privado e familiar. Enquanto um adulto “rapaz de família”, Januário internaliza e externaliza os conselhos dados por sua mãe, como vimos na linha 20. Esta é outra evidência sobre a influência das mulheres santas no desenvolvimento de trajetórias alternativas à criminalidade dos adolescentes da CSL.

Januário se apresenta como alguém “de boa” e caseiro, em oposição à imagem predominantemente depreciativa do seu passado. A linha 38, “*Foi massa! Foi legal a curtição assim*”, indica uma qualificação positiva desse passado, predominantemente avaliado como negativo. A conjunção adversativa “*mas*”, na mesma linha, indica que, apesar dessa avaliação positiva sobre o passado, Januário não deseja mais adotar esse estilo de vida.

As partes finais da pequena história de Januário, após o relato da brincadeira com a graxa de sapato, enfatizam uma postura mais agente sobre a determinação do próprio futuro e apontam para uma atitude saudosista com relação à adolescência. O verbo no gerúndio em “*Agora assim... eu tô nessa vida... mudando a vida...*” (1.34) explicita essa transformação. Os aforismos saudosistas do adulto sobre a própria adolescência (1.35 e 36) apresentam a imagem de um adulto que deseja construir uma vida “de boa”, longe da “curtição” e da criminalidade. O *coda* de Januário sintetiza o processo subjetivo em curso, expresso na oposição “*essa vida aí*”, a vida da “curtição” *versus*, a vida “*de boa agora*”: “*Mas só que... não quero essa vida aí pra mim não. Vou ficar de boa agora*” (1.38). Os verbos querer, “vou ficar” e o uso do pronome “eu” indicam uma atitude mais ativa sobre as projeções de si no futuro.

Em resumo, ao ser instruído a contar a sua vida, Januário tenta compartilhar com a entrevistadora o ponto de vista de um adulto, comentando a época em que morou com amigos, este outro tempo do qual fizeram parte o frevo, a curtição, as drogas. Esse passado é avaliado moralmente e é comparado ao tempo presente, a fim de ressaltar sua mudança identitária para se tornar um “cara de boa”. Esta pequena história evidencia a construção narrativa da identidade de Januário e nos permite acessar os posicionamentos de resistência a discursos dominantes que circunscrevem as possibilidades de trajetória de desenvolvimento. Podemos identificar também os posicionamentos de adesão a macronarrativas assumidos pelo sujeito. No caso desta pequena história, Januário se engaja

na macronarrativa da masculinidade hegemônica e no tornar-se um adulto “de boa”, bem como resiste a abandonar seus posicionamentos brincalhões e divertidos.

Pequena História: Meia Noite

- 1 Tatiana: *E essas da lotação? Como é que era?*
 2 Meia Noite: *Lotação?... Sei lá. A vida é louca, né véi? Perturbado, drogado, sei lá.*
 3 Tatiana: *Me conta aí um dia.*
 4 Meia Noite: *Ahn?*
 5 Tatiana: *Que você tava roubando, tudo.*
 6 Meia Noite: *Porra... Teve um dia lá que nós pegou uma lotação aqui no [nome da*
 7 *rua]. Aí, eu sempre andava com o dinheiro de pagar a passagem, entendeu? Porque ele*
 8 *cobrava, eu já pagava, pra ele não... levantar suspeita. Sempre... arrumado, de tênis, uma*
 9 *mochila ou um caderno na mão... Nós ia. Aí, teve um dia que nós foi na lotação. Aí, o*
 10 *cobrador: “Adianta as passagem aí”. Aí, nós: “Tudo certo”. Aí, adiantei a minha. Paguei*
 11 *a minha e de mais um, entendeu? Que tava com dinheiro de duas. Paguei a minha e de*
 12 *mais um. Aí, tinha um que tava sem dinheiro, entendeu? Aí, o cobrador: “Não! Não! Mas*
 13 *tem que pagar! Não sei o quê”. Aí, já foi aquela discussão, entendeu? “Não! Tem que*
 14 *pagar! Não sei o quê... Porque não sei o que. Vai ter que descer!”. Aí, eu: “Calma aí,*
 15 *cara! Ô, vamo aí! Leva só nós até ali, só.”. Aí, ele: “Não! Que nada! Vocês são muito é*
 16 *folgado! Pega lotação e não quer pagar?”. Entendeu? Aí, eu: “Pô, véi! Mas você sabe que*
 17 *uma mão lava a outra, né?”. Ele: “Que porra de uma mão lava a outra, nada!”. Eu:*
 18 *“Tudo certo!”. Aí, eu: “Ê! Deixa nós aí de boa!”. Aí, até que ele ficou calado lá,*
 19 *entendeu? O motorista falou: “Não. Deixa esses... otário ir aí!”. Entendeu? Falou assim!*
 20 *Aí, nós: “Tudo certo!”. Aí, andou mais um pouco assim, nós: “E aí? Vamos roubar essa*
 21 *lotação logo?”. Aí, nós roubou, entendeu? Escalamos. Aí, o cobrador já se aperreou,*
 22 *entendeu? [ri]. Já ficou perturbado! Aí eu: “E aí cara! Não te falei que uma mão lava a*
 23 *outra? E aí? E agora?” [postura como se estivesse encarando o cobrador, estufa o peito e*
 24 *levanta o queixo]. Aí o moleque já pegou, deitou foi no... corredor da lotação. Pisou na*
 25 *cabeça dele, logo. Entendeu? Altos pisão mesmo! E o cobrador... Chorando, pedindo:*
 26 *“Pelo amor de Deus!”. Os passageiros tudo em pânico. E eu: “Ó, aí ó! Você não sabe...*
 27 *levar na boa! Aí ó!”. Falando mesmo assim! Na real! Entendeu? Tipo, eu fiquei pensando:*
 28 *“Aí ó! O cara vacilou!”. Os moleque batendo. Aí, o cobrador levantou ainda. Esse dia deu*
 29 *dó, também, depois. Dei altas cabada na cabeça dele e o sangue descendo. E eu:*
 30 *“Caramba!”... Melei até minha mão de sangue assim. Toda melada. Eu: “Pô...”. Aí,*
 31 *roubamos, levamos a lotação ainda lá pra um... Ali na [nome da área]. Sabe onde é? Ali*
 32 *perto do [nome da cidade]. Aquele... Setor de indústrias?*
 33 Tatiana: *Sei.*
 34 Meia Noite: *Então, levamos a lotação pra lá ainda. Demos um tiro lá dentro ainda*
 35 *da lotação... Furamos o pneu da lotação, pegamos os negócios dos passageiros tudo. E*
 36 *nesse dia quem... sofreu mesmo só foi o cobrador, entendeu? Que os moleques*
 37 *sacanearam com ele pra caramba mesmo. Sei que ele ficou todo machucado... Aí nós saiu*
 38 *fora. Fechamos a lotação tudo, pegamos a chave, fechamos tudo e... Fomos embora.*
 39 Tatiana: *Você falou assim que não sei o quê, deu dó do cara...*
 40 Meia Noite: *Depois eu fiquei... Tipo assim, entendeu? Meio... Vendo minha mão*
 41 *melada de sangue, assim, com revólver na mão. Eu: “Porra...” [balança a cabeça para os*
 42 *lados com desaprovação]. Mas depois também foi... O pensamento: se ele tivesse sido*

43 *gentil com nós, né? Não tivesse levado na brutalidade, eu acho que ele não tinha... sido...*
 44 *machucado. Não... Acho que... ele tinha... só sido roubado mesmo... Não... tinha nada*
 45 *demais com ele.*

Eixo 1: Personagens/Posicionamentos de *self*

Identificam-se seis posicionamentos de *self* na pequena história de Meia Noite, nomeados aqui como os seguintes personagens: “o guerreiro valente”, “o justiceiro de Talião”, “o rapaz de família”, “o cidadão burguês”, “o bom bandido” e “o homem fatalista”. Como contra-posicionamentos, encontramos os conhecidos cruéis e as vítimas do assalto.

O personagem do “homem fatalista” é narrado com uma orientação do determinismo social do envolvimento com a criminalidade, já no início da pequena história. Muitos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa se representam como impotentes na busca por mudanças em suas trajetórias de vida (Tomasello, 2006). Meia Noite se apresenta como alguém com pouca agência sobre o próprio desenvolvimento, ao se referir à “*vida louca*” (l.2) e ao atribuir suas infrações ao seu descontrole após usar drogas, em “*Perturbado, drogado*” (l.2).

Meia Noite, enquanto “guerreiro valente”, anda “*com revólver na mão*” (l.41) e emprega um vocabulário típico da cultura infracional, com o verbo “escalar” (l.21), ou seja, apontar a arma, e “*cabada*” (l. 29) para se referir a coronhadas. O “guerreiro” se diverte com o sofrimento e a humilhação do cobrador de lotação assaltado, que chorava e pedia para não morrer (l.25). Meia Noite ri (l.22) quando a vítima fica aperreada (l.21) e perturbada (l.22). Ele demonstra uma postura corporal desafiadora e intimidadora ao narrar este trecho, quando ele estufa o peito e levanta o queixo (l. 23). Meia Noite sinaliza com exclamações o modo como ele gritava com o cobrador que chorava, nas linhas 26 e 27, em: “*Ó, aí ó! Você não sabe... levar na boa! Aí ó!*” e em “*Falando mesmo assim! Na real!*”.

Meia Noite reage agressivamente à forma como fora maltratado verbalmente pelo cobrador e pelo motorista do lotação, quando seu parceiro de infração não quis pagar a passagem. Eles nomearam Meia Noite e seus colegas de folgados (l.16) e “*otários*” (l.19), além de terem sido mal-educados ao discutir (l. 13) com os adolescentes e os mandarem pagar a passagem (l.13 e l.14) ou descer da lotação (l. 14).

Meia Noite desempenha as vozes do cobrador e do motorista da lotação nas linhas 12 a 19 e podemos inferir, pelas exclamações e vocabulário empregado, que esse diálogo funcionava por meio de gritos e palavrões: “*Não! Não! Mas tem que pagar!*”; “*Não! Tem que pagar!*”; “*Vai ter que descer!*”; “*Não! Que nada!*”; “*Vocês são muito é folgado!*”; “*Que porra de uma mão lava a outra nada!*” e “*Deixa esses... otário ir aí!*”.

Meia Noite enfatiza discursivamente o efeito da surra que deu no cobrador, repetindo que sua mão estava ensangüentada após ter dado algumas coronhadas na cabeça da vítima nas linhas 29 e 30 (“*Dei altas cabada na cabeça dele e o sangue descendo*”, “*Melei até minha mão de sangue assim. Toda melada*”); e na linha 40, “*Vendo minha mão melada de sangue, assim, com revólver na mão*”.

Meia Noite reserva a si a posição de sujeito racional e dá mais destaque às ações de seus companheiros do que às próprias, preferindo usar verbos na primeira pessoa do plural, socializando a agência dos atos entre os membros do grupo: “*Escalamos*” (1.21), “*levamos a lotação*” (1.34), “*Demos um tiro*” (1.34), “*Furamos o pneu da lotação, pegamos os negócios dos passageiros*” (1.35) e em “*Fechamos a lotação tudo, pegamos a chave, fechamos tudo e... Fomos embora*” (1.38). Ele enfatiza que foram os seus parceiros que surraram o cobrador do lotação, como vemos em: “*o moleque já pegou*” (1.24), “*Pisou na cabeça dele*” (1. 24) e em “*moleque batendo*” (1. 28). O enunciado das linhas 36 e 37, “*os moleques sacanearam com ele pra caramba mesmo. Sei que ele ficou todo machucado*”, ressalta a crueldade da surra dada por seus parceiros, empregando recursos de intensidade, como “*todo machucado*”, “*pra caramba mesmo*” (1.37, 1.37). A idéia da gravidade do espancamento do cobrador é presente também na expressão “*Altos pisão mesmo*” (1.25).

O “*guerreiro valente*” banaliza o assalto, significando-o como “*só*” (1.44), “*nada demais*” (1.44), como um fato que não implica sofrimento (1.36). O que é considerado “*sacanagem*” (1.37) e como sofrimento “*mesmo*” (1.36) é a violência física contra o cobrador, que saiu do episódio “*machucado*” (1.37, 1.44), e não o assalto, o seqüestro da *van* até uma região isolada e o encarceramento dos passageiros em seu interior.

Podemos identificar o personagem “*justiceiro de Talião*”, nas ocasiões em que Meia Noite narra que somente foi violento com o cobrador do lotação porque este o havia desrespeitado previamente e afrontou o “*justiceiro*”, como vemos em “*Falou assim!*” (1.19). Essa lógica de Talião aplicada às relações interpessoais já foi discutida no nível 1 de análise. Como vimos no personagem anterior, ao gritar e xingar Meia Noite e seus parceiros, o cobrador, segundo Meia Noite, “*vacilou*” (1.28), levou na brutalidade (1.43), merecendo ser punido. Os outros passageiros, apesar de estarem “*em pânico*” (1. 26),

ficaram calados, foram gentis (1.43) e levaram “na boa” (1.27), não sofreram “*mesmo*” (1.36) e foram “*só*” (1.44) roubados; os adolescentes “pegaram” os seus “*negócios*” (1.35).

A ética da troca de favores típica da cultura da cadeia é repetidamente acionada por Meia Noite ao longo da sua pequena história. No prefácio ao roubo do loteação, infere-se pela negociação do crime que a troca de favores é proposta como uma possibilidade de o loteação não ter sido assaltado, caso o cobrador e o motorista tivessem aceitado transportar os adolescentes de graça, como nas vozes: “*Ô, vamo aí! Leva só nós até ali, só.*” (1.15) e “*você sabe que uma mão lava a outra*” (1.16).

Ao longo do crime, Meia Noite relembra ao cobrador que ele só está apanhando porque não seguiu a lógica da retribuição proposta por ele antes do crime: “*Não te falei que uma mão lava a outra?*” (1.22) e “*Você não sabe... levar na boa! Aí ó!*” (1.26). A avaliação retrospectiva sobre a violência deste episódio de roubo é a de que o cobrador “*vacilou*” (1.28) e mereceu apanhar. A justificativa de Meia Noite para a surra violenta é exposta nas linhas 42 a 44, com o pensamento: “*se ele tivesse sido gentil com nós, né? Não tivesse levado na brutalidade, eu acho que ele não tinha... sido... machucado*”.

O personagem “rapaz de família” é desempenhado por Meia Noite na pequena história pelo fato de confiar exclusivamente em Deus e em seus familiares. Na entrevista, Meia Noite diz que seus parceiros de infração não são leais nem íntimos e somente são dignos de uma “*confiancinha*” quando estão juntos, como foi discutido no nível 1 de análise. Estes parceiros de infração são apresentados como cruéis, despersonalizados como “*moleques*” (1.24, 1.28, 1.36) e substituídos pelo pronome indefinido “*um*” (1.11 e 12).

As imagens do “rapaz de família” e do “cidadão burguês” são acionadas por Meia Noite para não levantar suspeitas de que ele é um adolescente infrator. Meia Noite representa nas linhas 7 a 9 o personagem de um estudante, um “cara de boa”, andando com dinheiro, esteticamente “arrumado”, usando tênis, mochila e caderno. A identidade do trabalhador e do estudante é representada socialmente como uma identidade incompatível com a criminalidade, o que reforça o estigma do adolescente infrator como aquele que anda desarrumado, sem estudos, descalço, pobre, que não se confunde com um estudante.

Meia Noite se posiciona como um bandido piedoso e generoso, que paga a passagem de um colega, repetindo esse fato por duas vezes, nas linhas 11 e 12. Meia Noite negocia com as vítimas dos seus crimes, evitando que elas sofram e insistindo em soluções apaziguadoras. Como vimos, ele avisa ao cobrador que “*uma mão lava a outra*” (1.17), pede calma ao cobrador que gritava (1.14) e pede para ser deixado em paz, “*de boa*” (1.18). Meia Noite, ao contrário dos seus colegas cruéis, trata bem o cobrador, chamando-o de

“cara” (1.15 1.22) e “véi” (1.16). Além disso, ele lembra ao cobrador, no momento em que assaltam o lotação, que o havia avisado sobre a troca de favores: “*Não te falei que uma mão lava a outra?*” (1.22).

Meia Noite ressalta que a única pessoa que “*sofreu mesmo*” (1.36) foi “*só*” (1.36) o cobrador e que as outras vítimas do assalto saíram ilesas. Ele enfatiza que o cobrador só apanhou porque agrediu os assaltantes anteriormente e, com isso, mereceu a surra. Essa idéia é repetidamente expressa nas linhas 26 e 28, nos enunciados “*Você não sabe... levar na boa! Aí ó!*” e “*Aí ó! O cara vacilou!*”. No trecho final da pequena história, essa culpabilização do cobrador pela própria surra é repetida da linha 42 em “*se ele tivesse sido gentil com nós, né? Não tivesse levado na brutalidade, eu acho que ele não tinha... sido... machucado*”.

Meia Noite relata que sentiu dó do cobrador do lotação (1.29) e se compadece de seu sofrimento, pois foram “*altos pisão mesmo*” (1. 25), que o cobrador apanhou “*pra caramba mesmo*” (1.37) e “*ficou todo machucado*” (1.37). O balançar a cabeça negativamente (1.41) e as suas interjeições exprimem que Meia Noite desaprova a violência contra as vítimas das suas infrações: “*Caramba!*” (1.30); “*Pô*” (1.30) e “*Porra...*” (1.41).

Eixo 2: Posicionamentos dos participantes na interação narrativa

Ao longo da pequena história, Meia Noite confere mais destaque aos personagens do eixo “cara de boa” para se apresentar a Tatiana no contexto de entrevista autobiográfica na CSL estudada. Ressalta-se que Tatiana e Meia Noite se conheceram no dia da entrevista e que ele aceitou o convite para ser entrevistado, declarando que já tinha dado entrevistas na sua escola e que gostava de falar sobre a sua vida.

A pequena história de Meia Noite é detalhadamente localizada no espaço, porém é vagamente localizada no tempo, com o uso de advérbios “*um dia lá*” (1.6) e “*teve um dia*” (1.9). Ele procura investigar se Tatiana conhece os locais aos quais se refere, “*Sabe onde é?*” (1.31), especificando o nome das cidades, assentamentos e pistas, nas linhas 6 e 31. Tatiana, em virtude das conversas que precederam a entrevista, é posicionada por Meia Noite como alguém que conhece os locais que ele frequenta e é confiável para contar sobre seu passado de infrações. Essa aproximação cultural pelo compartilhamento dos conhecimentos acerca dos ambientes em que ele circula facilitou a localização detalhada da narrativa de Meia Noite.

O adolescente se mostra bastante colaborativo e procura assegurar que sua entrevistadora está acompanhando o desenrolar de sua narrativa, de acordo com o seu ponto de vista. A instrução dada pela entrevistadora para Meia Noite contar “*tudo*” (1.5) sobre um episódio de roubo de lotação gera o efeito de usar a expressão “*entendeu?*”, por mais de uma dezena de vezes (linhas 11, 12, 13, 16, 19, 21, 22, 25, 27, 36 e 40).

A interação de Meia Noite e Tatiana, na situação de entrevista, é descontraída; ele a identifica como uma pessoa jovem e dissimula a diferença de gênero, por meio do vocativo “*véi*” (1.2). Este vocativo é usado por Meia Noite quando ele traz sua voz conversando com o cobrador do lotação na linha 16 e o chama de “*cara*” nas linhas 15, 22 e 28.

Meia Noite usa o recurso retórico do “*né?*” repetidas vezes (1.2 e 43), a fim de convencer Tatiana de que o seu ponto de vista sobre sua entrada na carreira criminal em virtude da “*vida louca*” (1.2) é correto, bem como de persuadi-la a acreditar que a surra do cobrador fora justificada. O “*né?*” também é usado por Meia Noite com o próprio cobrador, em sua negociação prévia ao assalto, quando declara que “*uma mão lava a outra, né?*” (1.17). Podemos inferir que Meia Noite se aproxima de Tatiana e do cobrador tratando-os de forma horizontal e apoiando-se no fato de terem uma faixa etária aproximada.

Tatiana também é posicionada por Meia Noite como alguém digno de escutar seus sentimentos, por ser psicóloga. Ele comenta sobre seus sentimentos e reflexões após a surra do cobrador, porém de forma indeterminada, como vemos nas linhas 40 a 42: “*Depois eu fiquei... Tipo assim, entendeu? Meio... Vendo minha mão melada de sangue, assim, com revólver na mão. Eu: Porra... [balança a cabeça para os lados com desaprovação]*”. É possível inferir os sentimentos de autocrítica a partir dos sinais metalingüísticos oferecidos por Meia Noite, como sua postura corporal e seu tom de voz.

Tatiana dá uma instrução a Meia Noite para que ele comente seu sentimento de dó após o episódio da surra do cobrador, na linha 39. Meia Noite oferece uma imagem de si como alguém que se arrepende de ter sido violento. Suas interjeições, apesar de pouco detalhadas verbalmente, são reveladoras de seu compadecimento pelo sofrimento do cobrador. Outros recursos lingüísticos são utilizados por Meia Noite para mostrar uma imagem piedosa, generosa, embora influenciável pelos amigos e pela “*vida louca*” (1.2).

Em comparação aos seus parceiros de infração, que são cruéis e caloteiros no lotação, Meia Noite se mostra como um estudante arrumado, que paga a passagem para um amigo, pede calma nas situações de tensão e somente é agressivo se for desrespeitado e se a pessoa merecer. Para tal, Meia Noite usa verbos no tempo passado, na primeira pessoa do

plural e relata as ações dos seus colegas com mais frequência do que as próprias ações, como discutido anteriormente. Esse contraste da imagem piedosa que ele deseja mostrar a Tatiana e a imagem de seus colegas pode ser evidenciado na linha 27, no enunciado: “*eu fiquei pensando [...] Os moleque batendo*”.

As risadas, as exclamações, a postura corporal e as vozes dos personagens na pequena história são outros recursos discursivos e metacomunicativos empregados por Meia Noite para que Tatiana adote a imagem que ele deseja apresentar a ela. O riso (l.22) e as posturas corporais nas linhas 23 e 41, indicam que os elementos metalingüísticos desta pequena história são úteis para investigarmos a intencionalidade e as relações dialógicas entre os diferentes personagens de Meia Noite. O riso frente à perturbação do cobrador, quando este percebeu que ia ser assaltado (l.22), e a postura corporal desafiadora assumida na linha 23 são associados a uma atitude sádica e intimidadora do “guerreiro valente”. Já o movimento de balançar a cabeça para os lados e a fisionomia de desaprovação, na linha 41, indicam que o posicionamento assumido naquele momento é o do “bom bandido”.

Meia Noite emprega o palavrão “*porra*” na sua pequena história, com diferentes significados. Na linha 6, o “*porra...*” é uma interjeição que revela uma breve resistência a contar um episódio de roubo em uma situação que ele deseja mostrar uma imagem de alguém que não está mais envolvido com o crime. Já na linha 17, o termo é empregado pela voz do cobrador como uma ofensa (“*porra nenhuma*”) à proposta feita por Meia Noite de andar de lotação sem pagar. Essa ofensa é amplificada quando os adolescentes são xingados pelo cobrador e pelo motorista de “*folgados*” (l.16) e “*otários*” (l.19). Já no trecho final da história, o “*Porra...*” da linha 41 é associado a um arrependimento de Meia Noite por ter colaborado na surra do cobrador do lotação. Os diversos sentidos do mesmo palavrão são uma evidência de que os processos de significação são microgeneticamente, localmente e relacionalmente construídos. Neste caso, a palavra “*porra*” foi empregada em três sentidos diferentes, de acordo com a situação e com o personagem cuja voz era dominante em um dado enunciado.

A expressão “*tudo certo*”, que aparece nas linhas 10, 18 e 20, é empregada por Meia Noite para dar continuidade à sua história, sem acrescentar nenhuma informação factual. A expressão “*não sei o quê*”, que aparece nas linhas 13 e 14 e é empregada por Tatiana para instruir Meia Noite a comentar sobre seus sentimentos, também exerce essa função fática na pequena história. Ambas as expressões lingüísticas são amplamente empregadas no dialeto socioeducativo (Campos, 2005) da CSL estudada e cumprem a função de apenas manter um canal comunicativo.

Nessa pequena história, as pausas são freqüentes e funcionam como um intervalo para elaboração de reflexões, seleção de palavras e informações dignas de serem inseridas na narrativa. Nas linhas 8 e 9, a seqüência de pausas indica uma elaboração do cenário do assalto: “*eu já pagava, pra ele não... levantar suspeita. Sempre... arrumado, de tênis, uma mochila ou um caderno na mão... Nós ia*”. Nos trechos finais da narrativa, das linhas 40 a 45, as pausas cumprem a função de colaborar para a reflexão sobre a surra no cobrador do lotação, como em: “*foi... O pensamento: se ele tivesse sido gentil com nós (...) eu acho que ele não tinha... sido... machucado. Não... Acho que... ele tinha... só sido roubado mesmo... Não... tinha nada demais com ele*”.

As interjeições de arrependimento de Meia Noite também são seguidas por pausas e seus afetos associados a esses pensamentos não são elaborados, como nos enunciados: “*Caramba!...*” (1.30), “*Pô...*” (1.30), “*eu fiquei... Tipo assim, entendeu? Meio...*” (1.40) e “*Porra...*” (1.41). Essa elaboração imprecisa dos próprios afetos pode ser um sinal da dificuldade destes adolescentes em demonstrarem afetos dentro da CSL estudada, que preza pelo devir trabalhador, como discutido no nível 1 de análise, ou ainda pela experiência de distanciamento e crítica dos eventos narrados, propiciada pelo próprio contexto de entrevista.

Algumas das palavras empregadas por Meia Noite em sua pequena história merecem destaque por sintetizarem o processo de construção narrativa de sua identidade. Alguns exemplos já foram analisados, como o verbo “pegar” em “*Pegar os negócios dos passageiros*” (1.35); termos típicos da cultura da cadeia, como “escalar” (apontar a arma, 1.21) e “cabada” (coronhada, 1.29), além das expressões sofrer “*mesmo*” (1.36), “*só*” ser roubado (1.44) e o “*nada demais*” (1.44).

Meia Noite oferece um prefácio à sua pequena história na linha 6: “*Teve um dia lá que nós pegou uma lotação aqui no [nome da rua]*”. O verbo “pegar” uma lotação expressa uma ambigüidade, que tanto comporta o significado de tomar o transporte e pagar, como o ato de roubar o lotação. A significação do medo do cobrador na situação de assalto com vocábulos nordestinos, como aperreção e perturbação (1.21), nos remete ao “macho Lampião”. Na linha 28, Meia Noite destaca que, apesar da surra, o cobrador não foi morto: “*o cobrador levantou*”.

No processo narrativo de tornar o assalto justificado pela brutalidade (l. 43) do cobrador e do motorista, Meia Noite usa os termos “*aquela discussão*” (1.13) e o enunciado “*Ô, vamo aí! Leva só nós até ali, só*” (1.15) para enfatizar que a discussão foi muito grande para um pedido tão pequeno, sugerido pela repetição do “só”. Além disso, a estrutura do

pedido nos remete ao estilo de um pedido de criança, irrecusável e insignificante, que fora negado pelo cobrador e pelo motorista. As frases “*não te falei*” (1.22), “*você sabe que uma mão lava a outra, né?*” (1.16) e “*Você não sabe... levar na boa!*” (1.26) ressaltam que o cobrador teria recebido a pista de que ele deveria colaborar e ser gentil (l. 43) com os seus assaltantes, ao invés de ter “*vacilado*” (l. 28).

Meia Noite verbaliza as vozes dos diversos personagens envolvidos em sua pequena história. As vozes do cobrador e do motorista do lotação são apresentadas como imperativas, que os mandam pagar a passagem (1.10, 12 e 13) ou descer da lotação (1.14). Essas vozes são desrespeitosas, com palavrões (l. 17), xingando os adolescentes de “*folgados*” (1.16) e “*otários*” (1.19) e ridicularizando a lei da retribuição vocalizada por Meia Noite: “*Que porra de uma mão lava a outra nada!*” (1.17).

Num primeiro momento, Meia Noite se apresenta como alguém apaziguador, que pede que o motorista deixe seu amigo andar sem pagar, trata bem o cobrador e propõe uma troca de favores: “*Calma aí, cara! Ô, vamo aí! Leva só nós até ali, só*” (1.14), “*Pô, véi! Mas você sabe que uma mão lava a outra, né?*” (1.16). Após anunciar o assalto, a voz de Meia Noite já se torna intimidadora e responsabiliza o cobrador pela surra: “*E aí? E agora?*” (1.23), “*Ó, aí ó! Você não sabe... levar na boa! Aí ó!*” (1.26). Nesse momento, a voz do cobrador, previamente agressiva, é de humilhação e submissão, que roga a Deus para não morrer: “*Pelo amor de Deus!*” (1.26). Já ao lembrar e narrar o assalto, a voz de Meia Noite é arrependida: “*Caramba!*” (1.30), “*Pô...*” (1.30) e “*Porra...*” (1.41).

Eixo 3: Macronarrativas do processo de significação do *self*

Meia Noite mostra a Tatiana a imagem de um “bom bandido”, já que ela pediu que ele contasse a história de um assalto de lotação. Ele atribui o início de sua carreira infracional à “*vida louca*”, ao determinismo social e à influência dos amigos. As macronarrativas que merecem destaque na articulação com a pequena história de Meia Noite são: devir do devoto; a masculinidade hegemônica; a suposta incompatibilidade identitária do estudante e do infrator; e a lógica retaliativa.

A pequena história de Meia Noite procura veicular uma imagem de um infrator arrependido, piedoso, que se preocupa com o estado das suas vítimas e evita ser violento. Estes aspectos são coerentes com as características do personagem “bom bandido” e com os valores do devir devoto discutido no nível 1 de análise, típicos da CSL estudada.

Meia Noite procura andar bem vestido, com mochila e caderno, a fim de não ser identificado como um infrator. A imagem do estudante e a imagem do infrator são representadas socialmente como incompatíveis, dentro de um referencial estático, que não contempla a contradição dos posicionamentos identitários, tal como pregam as visões cartesianas do *self*, apresentadas no capítulo da revisão teórica.

A representação da escolarização como panacéia para solucionar a criminalidade é uma hipersimplificação das complexas redes de significação do processo de fazer sentido de si e do mundo dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Esse reducionismo é assumido pela CSL e é incorporado nas diretrizes das políticas públicas orientadas para a juventude no Brasil (Spósito & Carrano, 2003). Estes autores criticam que muitos desses programas se pautam nas idéias de prevenção, de compensação ou de controle social sobre a juventude. Eles consideram insuficientes para uma efetiva inclusão social somente oferecer escolarização e profissionalização, sem o questionamento da falta de oportunidades no mercado de trabalho e da realidade socioeconômica excludente. Além disso, a representação de Meia Noite sobre a condição estudantil (linhas. 8 e 9) é de uma imagem que lhe permite ser mais bem-aceito e menos importunado na vida social, não a imagem de aprendiz, de sujeito em formação e preparação para um trabalho mais bem-remunerado.

A macronarrativa da masculinidade hegemônica também é presente na pequena história de Meia Noite, pelo personagem do “guerreiro valente”, intimidador, violento e insensível e pela dificuldade do narrador em elaborar seus afetos narrativamente, reprimindo suas emoções (Korin, 2001). Meia Noite apenas assinala suas emoções por interjeições, que não são seguidas de elaborações ou reflexões. A masculinidade hegemônica e a negação das emoções são parte da cultura da CSL, que não estimula o devir brincalhão e tampouco conversas afetivas sobre informações pessoais, como analisado no início dos resultados.

A macronarrativa dominante desta pequena história é a da lógica de Talião, o retributivismo, enfatizada no trecho final da pequena história. “*se ele tivesse sido gentil com nós, né? Não tivesse levado na brutalidade, eu acho que ele não tinha... sido... machucado. Não... Acho que... ele tinha... só sido roubado mesmo... Não... tinha nada demais com ele.*” Essa lógica retributiva e o revanchismo que a acompanha são com freqüência motivações presentes desde o início da trajetória infracional, como vimos em relação à trajetória de desenvolvimento desses adolescentes, bem como exercem a função

de matrizes de subjetivação da masculinidade hegemônica, típicas das instituições de privação de liberdade.

Pequena história: Cajarana

- 1 Cajarana: *Fui embora. Fiquei um ano e três meses e voltei de novo. Novamente, no*
 2 *mesmo lugar. E aqui nunca muda. Sempre a mesma merda! Não leva ninguém pra frente.*
 3 *Eles falam que aqui melhora o cara? Faz é piorar, moço! O cara chega aqui de boa e vira*
 4 *é bicho solto aí.*
- 5 Tatiana: *Por que você acha que isso acontece?*
- 6 Cajarana: *Porque aqui não leva ninguém [pra frente]. Como é que eles vai querer*
 7 *que melhora, botando um monte de ladrão no mesmo lugar? Um monte de droga que rola*
 8 *na casa, moço? Não tem como o cara melhorar (...)* [balança a cabeça negativamente]. *Pra*
 9 *ficar num lugar desse aí, só usando droga mesmo! Vai ficar só na parasitagem aí, só?*
 10 *Nervoso com esses monitor aí?* [balança a cabeça negativamente].
- 11 Tatiana: *Que que você acha dos monitores daqui?*
- 12 Cajarana: *São 20% bom e 80% ruim. Tem uns dois que livra só aí. Que sabe*
 13 *conversar, sabe chegar e sabe conversar com os outros. Agora, tem uns que já quer falar*
 14 *alto* [ele comenta as duas categorias dos monitores].
- 15 Tatiana: *O que que você acha dessa semiliberdade aqui, Cajarana?*
- 16 Cajarana: *Não é boa, não. Nenhuma semi é boa, moço! Nenhuma semi é boa não.*
 17 *Bom é ficar em casa!* [encosta-se na cadeira e cruza as mãos na nuca].
- 18 Tatiana: *Como é que você se sente aqui do jeito que você tá? Em tantos anos...*
- 19 Cajarana: *Sinto? Sinto mal!* [descruza os braços e inclina o corpo para frente].
 20 *Nenhum passarinho gosta de ficar dentro da gaiola, né? Me sinto que nem um hamster*
 21 *aqui. Já viu aqueles hamster? Bota aquela rodinha?* [Tatiana afirma com a cabeça]. *Então,*
 22 *fico que nem daquele jeito ali. Me sinto daquele jeito! Igual um hamster correndo na*
 23 *gaiola. Pode fazer nada. Nada que a gente gosta pode fazer, moço.*
- 24 Tatiana: *Que tipo de coisa você acha?*
- 25 Cajarana: *Não pode ter um som dentro do quarto. Não pode trazer um... Nada! Um*
 26 *vídeo-game. Nada, moço! Pode nem vir as mulher aí. Pode nem vir aí, moço. Minha*
 27 *mulher nunca veio aí, ó! Ela fica doida. Quando eu tô aqui, ela fica doida lá, sozinha lá*
 28 *em casa. Dormindo só e doida pra me ver e os cara não deixa. Mulher grávida sabe como*
 29 *é que fica, né? Toda dengosa.*
- 30 Tatiana: *Mas não pode vir visitar? Como é que é?*
- 31 Cajarana: *Rapaz, eu vejo as mulher dos cara vindo aí. Fica é... Tipo, maltratando*
 32 *não. Mas fica tipo esnobando. Tipo, falando: “não tá na hora já de ir embora?”* [imita
 33 sarcasticamente voz de educador]. *Vou trazer minha mulher aí, pra ficar assim? Tá doido!*
 34 *Ela vai se sentir aonde, moço?* [balança a cabeça negativamente].

Eixo 1: Personagens/Posicionamentos de self

Na pequena história de Cajarana, identificam-se quatro personagens: “o bom bandido”, “o cidadão burguês”, “o guerreiro valente” e “o rapaz de família”. As mulheres

santas, as donas do frevo, os educadores da CSL e os outros adolescentes da CSL são construídos como contra-posicionamentos pelo adolescente. Cajarana se apresenta como o bom bandido ao justificar racionalmente o uso de drogas, ao oferecer reflexões sobre a eficácia da CSL e ao se afiliar a alguns educadores da CSL.

Nas linhas 8 e 9, Cajarana explica que o uso de drogas na CSL é uma estratégia para suportar viver ali, caracterizada por uma má qualidade de vida e por relações interpessoais conflituosas: *“Pra ficar num lugar desse aí, só usando droga mesmo!”*. A CSL é qualificada como um ambiente que exerce efeitos negativos sobre o desenvolvimento das pessoas, nas linhas 3 e 4. O adolescente entraria na CSL *“de boa”* e se tornaria um *“bicho solto”*. As metáforas dos animais são novamente usadas por Cajarana, reafirmando a despersonalização exercida pela CSL, quando se compara a parasitas ociosos (l.9), a pássaro e a *hamsters* presos (linhas 20 a 23).

A repetição da idéia de não levar ninguém para frente, nas linhas 2 e 6, se associa a outra metáfora presente na fala de Cajarana, discutida no primeiro nível de análise. Ele considera que, dentro da CSL, não se promove o desenvolvimento das pessoas e nem da instituição em si; ali, a pessoa só *“levanta e cai”* e *“não vai pra frente”*. A noção de estagnação da CSL é enfatizada nessa pequena história por meio do verbo utilizado no tempo presente, nos remetendo a uma situação regular e repetitiva ao longo do tempo. Além disso, as diversas expressões nas linhas 1 e 2 reiteram o caráter estático atribuído à CSL: *“Novamente, no mesmo lugar. E aqui nunca muda. Sempre a mesma merda”*.

A iatrogenia da CSL é atribuída por Cajarana à ociosidade (*“parasitagem”*, l. 9), ao uso de drogas (l. 7), à convivência com outros infratores (*“monte de ladrão”*, l. 7) e às relações antagonicas com os educadores da instituição (*“nervoso com esses monitor”*, l. 10). Cajarana, como bom bandido, flexibiliza a sua opinião sobre os educadores da CSL, abrindo duas exceções e considerando que 20% são bons, pois sabem conversar com os adolescentes (linhas 12 e 13). Com esses monitores, o bom bandido conversa, escuta conselhos e estabelece interações afiliativas.

Cajarana, como cidadão burguês, é independente financeiramente dos pais, tem a sua casa e sustenta sua namorada e seus filhos. O desejo de ter um aparelho de som e vídeo-game no quarto, expresso por Cajarana nas linhas 25 e 26, nos aponta igualmente para o personagem do cidadão burguês e para a procura de personalizar o ambiente institucional em que ele vive. A posse de objetos em instituições para jovens são modos de comunicação e expressão identitária dos adolescentes, de acordo com Moraes, Leitão, Koller e Campos (2004).

Cajarana narra-se como um guerreiro valente, que enfatiza sua indignação e nervosismo com relação aos educadores e aos outros adolescentes da CSL. A instituição é identificada negativamente pela sua função exclusiva de privação de liberdade e que não promove desenvolvimento, pelas metáforas da gaiola para animais (linhas 20 e 23), pela ociosidade (“*parasitagem*”, 1.9) e pelas expressões “*num lugar desse aí*” (1.9), “*sempre a mesma merda*” (1.2). Os outros adolescentes da CSL são qualificados depreciativamente como “*monte de ladrão*” (1.7) e são indeterminados com “*os cara*” (l. 31). Os educadores também são reduzidos a “*os caras*” (l. 28), deixam Cajarana nervoso (l. 10) e são identificados unicamente pela sua função de vigiar e disciplinar, com a expressão “*esses monitor*”(l. 10). Os educadores considerados por Cajarana como ruins constituem 80% da equipe (l. 12) e os verbos associados a eles são “*falar alto*” (1.13), “*não deixar*” (1.28), “*maltratar*” (1.31) e “*esnobar*” (1.32).

O último personagem apresentado por Cajarana é o rapaz de família, que se destaca a partir da metade da sua pequena história. O rapaz de família valoriza o ambiente doméstico, considerado como local acolhedor e em que se pode ficar sossegado, como evidenciado na postura corporal relaxada e na fala de Cajarana ao se referir à sua casa: “*Bom é ficar em casa! [encosta-se na cadeira e cruza as mãos na nuca]*” (l. 17). O rapaz de família se preocupa com a gravidez da namorada, posiciona sua mulher como mulher santa e a protege de constrangimentos nas instituições de execução de medidas socioeducativas.

A mulher de Cajarana (“*minha mulher*”, linhas 26 e 33) exemplifica claramente a construção discursiva da mulher santa. Ela fica em casa (1.28), sozinha (1.27), quieta (“*dormindo*”, 1.28), é infantilizada (“*dengosa*”, 1.29), sente saudades do namorado (1.28) e deve ser cuidada pelo rapaz de família. O *coda* de Cajarana, “*Vou trazer minha mulher aí pra ficar assim? Ta doido! Ela vai se sentir aonde, moço?*” (linhas 33 e 34) nos remete a uma grande preocupação dele com os possíveis sentimentos da sua mulher ao visitá-lo na CSL, considerada um ambiente de convivência aversivo.

A relação positiva com alguns educadores da CSL também sinaliza o personagem do rapaz de família, pois Cajarana gosta de conversar (1.13) com adultos e é introspectivo. O rapaz de família também se diferencia dos outros adolescentes infratores, como acabamos de mostrar com o personagem do guerreiro valente. O rapaz de família lamenta estar ocioso (“*parasitagem*”, 1.9) na CSL, pois perdeu o emprego e não pode ser útil à sua família, seja como provedor financeiro, seja realizando tarefas domésticas na companhia das mulheres santas.

Eixo 2: Posicionamentos dos participantes na interação narrativa

Cajarana se apresenta como um *expert* sobre a CSL, pela sua experiência de três anos de institucionalização. Ele oferece um breve prefácio à história a ser narrada, com expressões que reafirmam as suas colocações sobre a constância da CSL “*Novamente, no mesmo lugar. E aqui nunca muda. Sempre a mesma merda!*” (linhas 1 e 2). A audiência pode inferir que ele é uma pessoa que acompanhou a CSL, mesmo quando ela funcionava em outro local. Ao longo da sua institucionalização na CSL, Cajarana se tornou pai e construiu sua casa própria. Tatiana legitima Cajarana como alguém que é o guardião da memória da CSL, do ponto de vista dos adolescentes, ao incluir em sua pergunta a expressão “*Em tantos anos...*” (1.18).

Cajarana se afirma como avaliador da CSL, fornecendo diversos questionamentos ao longo da sua pequena história: “*Eles falam que aqui melhora o cara?*” (1.3); “*Como é que eles vai querer que melhora, botando um monte de ladrão no mesmo lugar? Um monte de droga que rola na casa, moço?*” (linhas 6 a 8); “*Vai ficar só na parasitagem aí, só? Nervoso com esses monitor aí?*” (linhas 9 e 10); “*Vou trazer minha mulher aí pra ficar assim?*” (1.33); e “*Ela vai se sentir aonde, moço?*” (1.34). Ele se autoriza a avaliar quantitativamente a equipe de educadores por meio da divisão percentual em educador bom e ruim (1.12) e usa o verbo “*ver*” (1.31) para conotar sua postura de observador e avaliador da eficácia da CSL.

Cajarana nos oferece uma visão radicalmente negativa da CSL, que somente é relativizada no que se refere às duas exceções dos educadores. Esse extremismo é evidente nos advérbios e pronomes em: “*mesmo lugar*” (1.2); “*nunca muda*” (1.2); “*sempre a mesma merda!*” (1.2); “*nenhuma semi é boa*” (1.16); “*Nada que a gente gosta pode fazer*” (1.23). A expressão “*daquele jeito*”, repetida na linha 22, faz parte do dialeto socioeducativo da CSL, significando uma resistência dos adolescentes à instituição, negativamente representada por eles nas entrevistas. O “*daquele jeito*” sintetiza os diversos aspectos considerados negativos pelos adolescentes da CSL e pode se converter em interjeição, quando eles são perguntados sobre notícias da CSL. O tom de desaprovação no que se refere à CSL também se expressa no gesto de Cajarana de balançar a cabeça negativamente em sua pequena história (linhas 8 e 34).

As reclamações de Cajarana são apresentadas de forma expressiva, por meio de diversas exclamações, em um tom de voz indignado, marcado pela negativa: “*Sempre a mesma merda!*” (1.2); “*Faz é piorar, moço!*” (1.4); “*Pra ficar num lugar desse aí, só*

usando droga mesmo!” (1.8); *“Nenhuma semi é boa, moço!”* (1.16); *“Sinto mal!”* (1.19); *“Não pode trazer um... Nada!”* (1.25); *“Nada, moço!”* (1.26); *“Minha mulher nunca veio aí, ó!”* (1.26); e *“Tá doido!”* (1.33).

A interação entre Cajarana e Tatiana era de colaboração, sendo que antes da entrevista, eles conversavam durante o lanche sobre experiências de trabalho e cidades em que ele já morou. Cajarana posiciona Tatiana como alguém digno de confiança, uma adulta que *“sabe conversar”* (1.12), com quem se pode compartilhar sentimentos e críticas à equipe da CSL, sem sofrer represálias institucionais. Essa relação positiva foi construída ao longo dos meses de observação etnográfica, em especial em interações do devir brincalhão. Tatiana é posicionada como uma interlocutora externa à CSL, que não compõe a equipe de funcionários da CSL e, portanto, não é parte do cenário criticado, tampouco responsável pela avaliação do seu comportamento.

Apesar dessa aproximação entre os dois participantes, Cajarana evidencia sinais corporais de desconforto (1.19) ao narrar seus sentimentos na CSL, indicando a pouca prática em conversar sobre o plano afetivo, em um ambiente que adota a cultura da cadeia e a masculinidade hegemônica como orientadores da ação. Cajarana repete para si mesmo a pergunta feita por Tatiana sobre seus sentimentos (*“Sinto?”*, 1.19), mas acaba ofertando narrativamente imagens que remetem aos seus afetos (linhas 20 a 23).

Cajarana se mostra a Tatiana como um rapaz de família, um adulto, um bom namorado, alguém que gosta de dialogar (1.13), opondo-se discursivamente às imagens dos educadores da CSL e dos outros adolescentes da CSL. Cajarana oferta imagens de animais frágeis e encarcerados para se referir a si (pássaros e *hamsters*, linhas 20 a 23) e passa uma imagem infantilizada, ao narrar seu desejo de ter um aparelho de som e um *videogame* no quarto (linhas 25 e 26).

Contrariamente, os outros adolescentes e os educadores da CSL são apresentados como autoritários (1.13), esnobes (1.32) e são associados a parasitas (1.9), bichos (1.4) e ladrões (1.7). Os educadores da CSL são geralmente chamados de monitores pelos adolescentes, induzindo a audiência a entender que mudanças de mentalidades a respeito do atendimento à juventude infratora não se traduz nas relações interpessoais. A imitação sarcástica da voz dos educadores (*“não tá na hora já de ir embora?”*, 1.32) para desestimular as namoradas dos adolescentes de visitarem-nos na CSL indica a forma desagradável com que os visitantes são tratados. Cajarana explicita que o tratamento aos visitantes traduz uma forma de violência simbólica, nas linhas 31 e 32, por meio da diferenciação entre os verbos maltratar e esnobar. A fala indireta dos educadores da CSL

trazida por Cajarana nesta pequena história, também evidenciada na crônica de reunião semanal de avaliação, é típica do discurso da equipe da CSL, como já analisamos no primeiro nível dos resultados deste trabalho.

O uso de diversos recursos retóricos auxilia Cajarana a tentar fazer convergir o referencial interpretativo de Tatiana ao dele. A linha 21 gera uma concordância de gestos de Tatiana à pergunta de Cajarana “*Já viu aqueles hamster? Bota aquela rodinha?*”. Cajarana tenta fazer com que Tatiana concorde com as suas colocações, por meio do “*né?*” (linhas 20 e 29) e do “*ó*” (l.27). O tom emocional de indignação e a suposta autoridade de Cajarana ao falar da CSL procuram legitimar sua opinião como verdadeira para Tatiana.

Tatiana é posicionada por Cajarana como mulher santa, na ocasião em que ele se refere à sua namorada grávida. “*Mulher grávida sabe como é que fica, né?*” (l.28). Contraditoriamente, Cajarana interpela Tatiana por vocativos masculinos, como “*rapaz*” (l. 31) e “*moço*” (linhas 3, 8, 16, 26 e 34). A dissimulação da diferença de gêneros contribui para a proximidade dos dois interlocutores e a significação de Tatiana como mulher santa favorece relatos sobre a dimensão afetiva dos adolescentes, o personagem “*rapaz de família*” e o contra posicionamento da “*mulher santa*”.

Eixo 3: Macronarrativas do processo de significação do *self*

Destacamos três macronarrativas nesta pequena história em que a construção subjetiva de Cajarana se apóia: o devir “*rapaz de família*”, a masculinidade hegemônica e o discurso de eficácia das medidas socioeducativas. As duas primeiras macronarrativas já foram apresentadas nas pequenas histórias de Januário e Meia Noite. Cajarana legitima o devir “*rapaz de família*”, ao destacar o ambiente doméstico como refúgio no fim de semana da vivência institucionalizada na CSL (“*Bom é ficar em casa!*”, l.17) e a relação com a namorada, afastando-se dos seus parceiros de infração. Ele é o provedor da sua mulher (linhas 26 e 33) e dos seus filhos, adotando a associação simbólica deste devir com uma identidade adulta, caseira, tranqüila e trabalhadora, tão valorizada na CSL.

Cajarana sinaliza assumir a masculinidade hegemônica no que se refere à sua disputa com os educadores e os adolescentes da CSL, referidos de forma negativa, como bichos, ladrões, parasitas, autoritários (linhas 4, 7, 9, 12, 28, 31 e 32). Ele corrobora a visão de que é macho aquele homem ativo, que frequenta os ambientes públicos e que domina as mulheres e submete os outros homens (Hull & cols., 2006; Korin, 2001). No entanto, Cajarana resiste a esta macronarrativa, no que se refere à valorização do ambiente

doméstico (l.17), à preocupação com os sentimentos da namorada (“*Ela vai se sentir aonde, moço?*” l.34), ao relato dos próprios afetos nas linhas 19 a 22: “*Sinto mal!*”, “*Me sinto que nem*” e “*Me sinto daquele jeito*”, nos indicando uma masculinidade que não despreza a sensibilidade.

A macronarrativa que se destaca na pequena história de Cajarana é a resistência ao discurso dominante de que a CSL é uma instituição eficaz, que promove o desenvolvimento dos adolescentes. De acordo com Cajarana, a CSL tem efeitos iatrogênicos sobre os adolescentes, despersonalizando-os (“*vira é bicho*”, l.3) e piorando suas vidas (“*Faz é piorar, moço!*”, l.3). A instituição se insere em uma rede simbólica de sentimentos ruins (“*Sinto mal!*”, l.19), drogas (l.7), ociosidade (“*parasitagem*”, l. 9) e relações interpessoais deterioradas (linhas 7 e 10). A CSL é qualificada como um local ruim (“*mesma merda*”, l.2 e “*um lugar desses aí*”, l.9) e é comparada a uma gaiola para animais, nas linhas 20 a 23. As atividades oferecidas pela CSL são consideradas inúteis e desprazerosas, como evidenciado na metáfora da rodinha da gaiola (linhas 21 a 23) e na repetição da idéia de que os adolescentes não são autorizados a fazer nada do que gostam, nas linhas 23 a 26.

A audiência infere diversas sugestões de Cajarana para que a CSL seja uma instituição mais adequada para atender adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Destacam-se: investir na melhoria das relações interpessoais; incentivar o diálogo e coibir as relações autoritárias; estabelecer vínculos sólidos com as famílias dos adolescentes e acolhê-las na instituição de forma agradável; diversificação dos vínculos sociais com pessoas da comunidade; realização de atividades externas na comunidade; problematizar o uso de drogas na instituição; oferecer atividades interessantes e úteis aos adolescentes, como música e jogos; e incentivar momentos do devir brincalhão e senso de coletivo. Convergentemente com as sugestões de Cajarana, a UNICEF (2003) considera como mais eficientes as medidas socioeducativas aplicadas em meio aberto, isto é, sem restrição de liberdade e com a participação da família e da comunidade. Infelizmente, como pudemos verificar no nosso primeiro nível de análise, muitas destas insatisfações de Cajarana são promovidas institucionalmente nos rituais e devires da CSL.

As análises dessas três pequenas histórias demonstram que uma leitura cuidadosa dessas narrativas evidencia aspectos da construção da identidade dos adolescentes entrevistados. Essas pequenas histórias foram co-construídas e narradas, a partir da relação

de Tatiana e os adolescentes, edificada em meses de convivência na CSL estudada e na situação de cada entrevista particular.

As relações dos personagens, as vozes empregadas, os elementos lexicais e retóricos, bem como as macronarrativas aderidas e resistidas, evidenciam a importância de considerar aspectos como gênero, classe socioeconômica, ocupação, idade e cultura institucional na análise das produções narrativas e do processo de desenvolvimento do *self* e da identidade. Procurou-se integrar os indicadores empíricos construídos pelos instrumentos da observação etnográfica e de entrevista narrativa autobiográfica, a fim de contemplar essa complexidade.

A análise das pequenas histórias contempla as contradições, os entrecruzamentos, sínteses e divergências dos diversos posicionamentos de *self*, que é entendido aqui como inacabado, narrativamente e intersubjetivamente negociado entre os interlocutores, de modo a engendrar permanências e transformações. A compreensão dessa pluralidade reitera a visão de desenvolvimento como sistema aberto e evidencia a dinâmica envolvida nas circunscrições culturais e papel ativo do sujeito em seu desenvolvimento. A análise microgenética das significações permite a apreensão do papel ativo do *self*, ao lidar com a polifonia e a articulação de diferentes posicionamentos (Duarte & cols., 2006), em busca de coerência autobiográfica (Chandler, 2000). Pequenas histórias combinam o papel ativo de um agente narrador e a canalização exercida por forças sociais no desenvolvimento (Bamberg, 2006).

As pequenas histórias possibilitam investigar o processo narrativo envolvido nas significações de si ofertadas interpessoalmente (Bamberg, 2004b). As inconsistências subjetivas indicam a pluralidade de posicionamentos e as estratégias retóricas utilizadas ao se construir interativamente um relato de si. As pequenas histórias são um avanço na investigação da identidade, pois trabalham com informações que não poderiam ser acessíveis a nenhum questionário ou entrevista estruturada (Moissinac & Bamberg, 2005). Assim, as pequenas histórias captam o processo de construção identitária, no diálogo complexo entre múltiplas vozes, ocorrido em uma interação social circunscrita culturalmente, no caso, a situação de entrevista.

Capítulo 6 - Considerações Finais

As medidas socioeducativas podem exercer o papel de dificultar a construção de novas trajetórias de vida relacionadas à criminalidade, construir novas redes de relações e reorganizar as trajetórias de desenvolvimento marcadas pela exclusão social (Silva e Rossetti-Ferreira, 2002). Nesse processo, podem ser promovidas novas posições subjetivas a serem ocupadas e atribuídas pelos adolescentes autores de infração e valores positivos de participação social, favorecendo novas significações de si (Silva, 2003b; Volpi, 1997). A investigação que acabamos de apresentar resulta em reflexões e recomendações de cunho técnico, relativas ao contexto empírico no qual o estudo foi realizado, e de caráter teórico-metodológicos, que remetem à natureza do próprio estudo.

No que se refere ao primeiro eixo, podemos pensar em alternativas para que a CSL possa se tornar um ambiente de formação que promova intencionalmente o desenvolvimento dos adolescentes institucionalizados. Penso que as críticas aqui formuladas podem gerar questionamentos de diversos atores institucionais presentes nas instituições socioeducativas sobre os efeitos da sua própria atuação sobre a alteridade. Uma primeira sugestão é cuidar da estrutura física da CSL, que na época da pesquisa, encontrava-se em reformas, a fim de criar ambientes agradáveis e espaço adequado para atividades de lazer, expressão de si e profissionalização.

A formação continuada e o acompanhamento profissional permanente dos atores institucionais das unidades de execução de medidas socioeducativas são recomendações fundamentais desta pesquisa e são também sugeridos em outros trabalhos (Arantes, 2005; Castro, 2002; Pova, 2003; Silva, 2001; Volpi, 1999). As reuniões mensais dos funcionários, por exemplo, além de funcionarem como palco de debates de natureza corporativa, podem se consolidar em um espaço para a discussão dos densos aspectos a que os funcionários estão submetidos no cotidiano do trabalho.

As regras de convivência da CSL podem ser reconstruídas de forma democrática, com a participação dos adolescentes, das suas famílias e de todas as equipes profissionais que ali atuam. A promoção intencional do desenvolvimento requer a abertura para a relação com a alteridade e a negociação de orientações interpretativas diversas (Tacca, 2004). Por meio desse diálogo, procura-se promover a cultura da paz, estimulando-se a criação de um ambiente mais amistoso, respeitoso, de cooperação, solidariedade e liberdade de opinião (Milani, 2003). O interesse no outro e a existência de um contexto que

permita a expressão de expectativas e desejos são condições para um diálogo genuíno (Riikonen, 1999).

Recomendações que competem à equipe técnica abrangem as reuniões com os familiares e as concepções de adolescência veiculadas nos rituais e devires institucionais. As reuniões com os familiares podem ser tornadas mais acolhedoras e funcionar aos sábados ou à noite, por exemplo, a fim de favorecer a ida de familiares à CSL. As reuniões voltadas exclusivamente às queixas sobre os adolescentes e a ameaças aos pais de serem processados judicialmente acaso não participem na reabilitação dos adolescentes, podem ser substituídas por encontros dinâmicos que valorizem a experiência de cada familiar, dando-lhe voz para reclamar, sugerir mudanças e participar na elaboração de projetos (Abramovay, 2003).

É fundamental uma maior valorização da autonomia e o respeito à condição de sujeito em desenvolvimento dos adolescentes, na CSL. Essa premissa positiva pode possibilitar a abertura de canais de expressão e a construção de grupos de reflexão, que discutam temas como: as dificuldades em sair da criminalidade; as conseqüências do uso de armas e de drogas; e os preconceitos enfrentados por aqueles que detêm histórico de infrações. O enfrentamento da postura fatalista dos adolescentes em relação ao envolvimento na vida criminal e o desenvolvimento de estratégias para descontinuidades na trajetória infracional é também ressaltado por Tomasello (2006). Objetiva-se, com esta mudança de mentalidade, favorecer a auto-estima e sentimentos de pertencimento, sem, no entanto, camuflar as duras realidades vividas pelos adolescentes (Riikonen, 1999).

Grupos de adolescentes e grupos de educadores poderiam ser formados para a promoção de reflexões sobre as implicações do modelo hegemônico de masculinidade sobre a saúde dos adolescentes, educadores e parceiros (Madureira & Branco, 2004; Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005). Outro tema cuja discussão se mostra relevante na CSL é a violência retributiva como forma de solução de problemas e conflitos, inclusive como parte dos rituais institucionais.

Já as recomendações relacionadas à equipe de educadores da CSL, mesmo que seu trabalho não tenha sido objeto de avaliação sistemática na pesquisa, se referem à necessidade de apoio para que possam questionar os rituais institucionais e para incorporarem diálogos e formas culturais lúdicas em sua atuação. Apesar de reconhecer o empenho de muitos educadores da CSL em combater a abordagem repressiva, a avaliação final ainda é desfavorável. O papel do educador na CSL é fragilizado; na prática reduz-se ao monitoramento e à disciplinarização, levando-os à qualificação da própria atuação como

“vigias” e “porteiros”. Suas condições de trabalho pouco estimulam uma atuação mais transformadora ou favorecem o estabelecimento de relações interpessoais afiliativas com outras equipes institucionais (Kolker, 2004; Penso & cols, 2005).

As queixas de sofrimentos psicológicos são freqüentes, implicando afastamentos e licenças regulares. Os educadores relatam diversos anos de frustração no trabalho, sofrendo violência dos adolescentes e de outros membros da equipe. Muitos insistiam para que a pesquisadora realizasse acompanhamento psicológico dos funcionários e repetiam discursos de desamparo e de sofrimento no trabalho. Essas queixas de isolamento e os sentimentos de impotência também são verificados em outros trabalhos (Povoa, 2003; Zamora, 2005). Uma alternativa para lidar com esse sofrimento é a promoção da reflexão sobre a própria atuação e sobre mecanismos formais e informais que balizam as relações institucionais (Campos, 2005).

No que tange às reflexões sobre aspectos teórico-metodológicos, alguns de seus desdobramentos referem-se às metodologias qualitativas de pesquisa na área do desenvolvimento humano no contexto sócio-cultural e ao aperfeiçoamento do conhecimento sobre o desenvolvimento humano do ponto de vista dialógico. Mesmo reconhecendo que as metodologias nunca alcançam a complexidade do desenvolvimento humano, espero que este trabalho tenha possibilitado a investigação da polifonia do *self* e tenha colaborado para melhor compreender sua dinâmica e síntese.

A epistemologia qualitativa foi apresentada como uma proposta adequada ao estudo do desenvolvimento, capaz de tatear a reorganização constante de estruturas qualitativas ao longo do tempo irreversível e de contemplar tanto o processo de mudança como os resultados deste processo. A relevância das análises microgenéticas é enfatizada por Branco (2006), por investigar valores e práticas culturais, que podem ser discordantes dos discursos oficiais e das diretrizes formais de uma instituição.

A identidade foi aqui abordada como fenômeno interativo e empírico, co-construído microgeneticamente por meio das narrativas, estratégias retóricas e uma complexa trama de posicionamentos subjetivos (Korobov & Bamberg, 2005). A articulação entre os conceitos de subjetividade, identidade, singularidade e *self* ainda é um processo em andamento dentro da Psicologia Histórico-Cultural; este movimento se fez presente ao longo deste trabalho.

Esperamos ter contribuído para minimizar a carência de estudos que considerem a complexidade do envolvimento dos adolescentes com as infrações. Visou-se conjugar as expectativas historicamente constituídas sobre adolescentes em cumprimento de medidas

socioeducativas e a forma como eles mesmos se apropriam destes significados, na organização das suas ações, afetos e pensamentos, em relação a si mesmos, à alteridade e à sua condição atual. Com relação aos nossos objetivos, cremos ter oferecido um diálogo fértil entre o plano microanalítico da agência subjetiva e o plano macroanalítico das estruturas discursivas e culturais, por meio da articulação entre práticas culturais concretas, cultura institucional, posicionamentos assumidos pelo *self*, especificidades interativas, e discursos dominantes nos processos de subjetivação dos adolescentes.

A entrevista narrativa autobiográfica foi escolhida como elemento da metodologia, a partir da perspectiva dialógica. A análise de posicionamentos identitários e pequenas histórias de adolescentes da CSL são interessantes, por serem sensíveis ao contexto cultural em que a narrativa se situa e por reiterarem a constituição interativa e microgenética dos processos identitários. As descrições, reflexões e posicionamentos de *self* ofertados somente são inteligíveis quando são relacionados à interação discursiva em si (Simão, 2004). Estes elementos discursivos são selecionados e considerados dignos de serem relatados, com o propósito de canalizar as interpretações da audiência sobre o narrador. Eles funcionam retoricamente como meios de expressão sobre como o narrador deseja ser entendido e como ele posiciona a sua audiência (Bamberg, 2004b). Dessa forma, pequenas histórias nos fornecem indícios sobre as macronarrativas às quais o sujeito se afilia e resiste, ao falar de si na interação em que a narrativa é co-construída (Bamberg, 2003, 2004b).

Como limites da abordagem das pequenas histórias, entretanto, podemos citar a dificuldade (mas não impossibilidade) em articular o microcontexto da narrativa com o evento narrado e a totalidade psíquica do narrador na linha do tempo; articulação necessária em face da complexidade dos processos de desenvolvimento do *self*. Além disso, é sempre preciso cuidado para não se reduzir a subjetividade a um texto, sendo importante integrar na análise aspectos motivacionais, afetivos e metacomunicativos associados às interações interpessoais e intrapessoais, que estão na base dos processos de desenvolvimento humano.

Este estudo procurou contemplar a polifonia da subjetividade humana e procurou conceber o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa como ativamente participante em seu desenvolvimento, a partir da construção de significações e canalizações de trajetórias de desenvolvimento via circunscrições culturais. A abordagem Histórico-Cultural da Psicologia do Desenvolvimento foi considerada como enriquecedora para a compreensão da institucionalização e da subjetivação dos adolescentes da CSL.

A análise de uma instituição de execução de medidas socioeducativas e das narrativas de seis adolescentes ali institucionalizados pode auxiliar na identificação de regularidades, passíveis de generalização a outras instituições e a outros adolescentes. Os estudos envolvendo a análise intensiva de um número reduzido de participantes podem ser articulados a outros, construindo uma rede de conhecimento científico relevante, devido à intensidade de suas análises e detalhamento das descrições metodológicas, resultados e interpretações (Molenaar & Valsiner, 2005).

Os jovens brasileiros são as principais vítimas da violência, sendo que a curva nacional de mortalidade juvenil masculina se assemelha à de países em guerra, devido às mortes violentas por causas externas, entre as quais homicídios e acidentes com armas de fogo (Waiselfisz, 2007). A dimensão hiperbólica do problema dos atos infracionais cometidos por adolescentes gera uma demanda na sociedade por medidas mais enérgicas.

O que se observa, entretanto, é que as medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em especial as realizadas em meio aberto e com a participação da família e da comunidade, são as que melhores resultados apresentam (UNICEF, 2003). Apesar dos avanços associados ao ECA, tanto legislativos quanto no nível das práticas sociais, o tema dos adolescentes autores de atos infracionais continua sendo abordado predominantemente de forma repressiva, disciplinadora e linear. Ainda há muito a ser feito para garantir direitos aos adolescentes e para o enfrentamento das disparidades sociais no contexto da pobreza brasileira (Gonçalves, 2005).

Em geral, as políticas para a adolescência são recentes e fragmentadas. Baseiam-se em uma mentalidade compensatória (Spósito & Carrano, 2003) que simplifica aspectos como o protagonismo juvenil e a compreensão do risco social, prejudicando a real promoção da cidadania dos adolescentes. Ademais, os adolescentes ainda não se tornaram parceiros efetivos na elaboração, planejamento, execução e avaliação das políticas públicas das quais são objeto (Spósito & Carrano, 2003).

Muitas propostas são feitas para prevenir e reabilitar os adolescentes envolvidos com o mundo da criminalidade no Brasil. Além da realização desses projetos, são necessárias medidas estruturais e simbólicas. É urgente investir na redução das desigualdades socioeconômicas (Assis & Constantino, 2005) e discutir o panorama da pobreza brasileira nos centros urbanos. Dowdney (2003, 2005) assinala o alcance limitado de projetos destinados a adolescentes envolvidos no tráfico de drogas, sem investimentos sociais em suas comunidades. É preciso preservar a autonomia e a dignidade do adolescente, bem como promover estratégias de enfrentamento da pobreza, da exclusão

social, da violência e do desemprego ou subemprego (Dowdney, 2003, 2005).

Spósito e Carrano (2003) e Dowdney (2003), por exemplo, questionam a configuração do mercado formal de trabalho, que oferece poucas oportunidades para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, que, geralmente, têm apenas cursos profissionalizantes em seus currículos. As implicações do amálgama entre legalidade e ilegalidade típico dos subempregos vão além das conseqüências financeiras (Silva, 2003a). A identidade dos adolescentes autores de infrações é a de um meio cidadão, sem direitos, sem acesso à saúde, sem segurança pública, sem uma escola valorizada e sem proteção do sistema de justiça frente a lideranças locais ilegais e autoritárias, porém próximas e conhecidas (Assis & Constantino, 2005; Dowdney, 2003). Os projetos sociais devem efetivamente contribuir para a participação ativa no mercado de trabalho, considerado a principal ferramenta de inclusão social pelos adolescentes entrevistados.

Com relação ao abuso de drogas, verifica-se que a prevenção repressiva baseada exclusivamente em informações e na pedagogia do terror não modifica o comportamento do uso da droga. Alternativas como o esporte, atividades culturais, modificação dos espaços públicos, formação de lideranças comunitárias e políticas de redução de danos aliadas a serviços de orientação e tratamento se mostram mais adequadas (Marques, 2003; UNICEF, 2003).

Sudbrack e Conceição (2005) e Pova (2003) propõem a construção e a consolidação de uma rede solidária de proteção à população de adolescentes envolvidos na criminalidade, que mobilize diversas entidades da sociedade civil, como escolas, igrejas, associações de bairro e conselhos tutelares. Elas ressaltam a importância da elaboração de políticas articuladas, estaduais e municipais, que permitam a construção de uma trajetória de inclusão social aos adolescentes egressos de medidas socioeducativas. Assis e Constantino (2005) sugerem diversas estratégias que contemplam o grupo de jovens, suas famílias, escolas, comunidades, além das dimensões do trabalho, da responsabilidade da mídia, da segurança pública, do sistema de justiça e de saúde. A rede de proteção pode possibilitar o exercício de negociações, respeito, interesse e diálogos com outros pontos de vista, que são ferramentas para a promoção de uma cultura da paz (Milani, 2003) e para a crítica da atual ordem social.

Os relatórios de Dowdney (2003, 2005) sobre crianças e adolescentes envolvidos com o tráfico de drogas apontam para investimentos sociais e promoção de alternativas comunitárias como estratégias de prevenção à violência juvenil. Estes investimentos incluem: a infra-estrutura física e social básica nas comunidades pobres; ensino regular e

profissionalizante relevantes ao mercado de trabalho formal; policiamento preventivo, protetor e honesto; apoio às famílias; alternativas culturais que promovam a auto-estima, lideranças e sentimentos de pertencimento, mais atraentes que a cultura da cadeia, por exemplo, por meio de esportes e lazer.

Como estratégias de reabilitação de adolescentes autores de atos infracionais, Dowdney (2003, 2005), UNICEF (2003) e Gonçalves (2005) propõem: integração entre o sistema de justiça e as organizações da sociedade civil; atendimento psicológico para elaborar a própria participação em situações de confronto, homicídios e torturas; reintegração na comunidade, encarando a estigmatização pela população e pela polícia local; melhorias na estrutura física, mobiliário e equipamento das instituições socioeducativas; aumento e capacitação das equipes profissionais; continuidade de programas de educação e reabilitação, criando uma rede articulada e solidária; e o desenvolvimento de projetos que apoiem adolescente egresso de medidas socioeducativas que colaborem em sua reintegração da vida social, escolar e profissional. Silva (2003b) aponta para a importância de mudanças tanto nos circunscritores materiais, como nos circunscritores simbólicos, que canalizam as possibilidades de posições a serem ocupadas pelos adolescentes envolvidos com infrações.

A pesquisa indicou que a análise articulada da cultura da CSL e das narrativas autobiográficas nos permite tatear os processos de institucionalização e subjetivação dos adolescentes naquele contexto. A cultura institucional foi analisada a partir dos seus rituais de revitalização e resistência, bem como pelos devires ali privilegiados. O *self* dos adolescentes se constitui nas relações semióticas das pedagogias implícitas e explícitas da CSL, por meio de posicionamentos dialógicos identitários. Enfatiza-se que tanto a cultura institucional como as narrativas são inseridas socioculturalmente e são co-construídas e atualizadas por meio de posicionamentos ativos dos participantes em uma dada prática cultural.

Referências Bibliográficas

- Abbey, E. & Davis, P. (2003). Constructing one's identity through music. Em I. Josephs (Org.), *Dialogicality in development. Advances in child development within culturally structured environments* (pp. 69-86). Westport: Praeger Publishers.
- Aberastury, A. & Knobel, M. (1988). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Abib, J. A. D. (2005). Teoria social e dialógica do sujeito. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 97-106.
- Abramovay, M. (2003). Enfrentando a violência nas escolas: a experiência brasileira. Em D. Filmus; N. Viscardi; L. H. Navarro; N. A. Maluf; A. Furlan; E. Castañeda & C. Valera (Orgs.), *Violência na Escola: América Latina e Caribe* (pp. 01-480). Brasília: UNESCO.
- Adams, T. M. & Fuller, D. B. (2006). The words have changed but the ideology remains the same: misogynistic lyrics in Rap music. *Journal of Black Studies*, 36(6), 938-957.
- Alcorn, M. (2005). Pragmatics. Em D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (Orgs.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 462-470). New York: Routledge.
- Alessio, R. L. S. (2004). A representação social da violência na literatura de cordel sobre cangaço. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(4), 52-59.
- Almeida, M. M. de (2002). *Compreendendo as estratégias de sobrevivência de jovens antes e depois da internação na FEBEM de Ribeirão Preto*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, FFCL-RP.
- Arantes, E. M. M. (2004). Pensando a psicologia aplicada à justiça. Em E. P. Brandão & H. S. Gonçalves (Orgs.), *Psicologia jurídica no Brasil* (pp.15-50). Rio de Janeiro: NAU editora.
- Arantes, E. M. M. (2005). Estatuto da criança e do adolescente: doutrina da proteção integral é o mesmo que direito penal juvenil? Em M. H. Zamora (Org.), *Para além das grades. Elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp.63-78). Rio de Janeiro: Editora PUC Rio.
- Ariès, P. (1981) *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Assis, S. G. & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência e saúde coletiva*, 10 (1), 81-90.
- Athayde, C. & MV Bill (2006). *Falcão: Meninos do Tráfico*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Bakhtin, M. (1981a). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1981b). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense.

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bamberg, M. (1997a). Culture, words and understandings. *Culture & Psychology*, 3(2), 183-194.
- Bamberg, M. (1997b). Positioning: between structure and performance. *Journal of narrative and life story*, 7(1-4), 335-342.
- Bamberg, M. (2003). Construindo a masculinidade na adolescência: a formação de posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos. Em L. P. M. Lopes & L. C. Bastos (Orgs.), *Identities: recortes inter e multidisciplinares* (pp.149-185). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Bamberg, M. (2004a). Narrative discourse and identities. Em J. Meister; T. Kindt; W. Schernus & M. Stein (Orgs.), *Narratology beyond literary criticism* (pp.213-237), Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Bamberg, M. (2004b) Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development*, 47, 366-369.
- Bamberg, M. (2005a). Agency. Em D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (Orgs.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 09-10). New York: Routledge.
- Bamberg, M. (2005b). Masternarrative. Em D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (Orgs.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 287-288). New York: Routledge.
- Bamberg, M. (2006). Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of 'big stories' from the perspective of 'small stories'. Em K. Milnes; C. Horrocks; N. Kelly; B. Roberts & D. Robinson (Orgs.), *Narrative, memory and knowledge: Representations, aesthetics and contexts* (pp. 63-79). Huddersfield: University of Huddersfield Press. Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (no prelo). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*. Retirado em 05/01/07 de: https://maplib.clarku.edu/~mbamberg/..%5C..%5C~mbamberg/Material_files/michael_and_alex.doc.
- Barcinski, M. (2005). The identity construction process of a woman involved in drug trafficking: a systemic approach. *International Journal of Idiographic Science, Article 3*. Retirado em 20/03/06 de: <http://www.valsiner.com/articles/barcinski.htm>.
- Bernstein, B. (1996) *A estruturação do discurso pedagógico: código, classes e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bernstein, B. (2003). A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 75-110.
- Biasoli, P., Amparo, D. M. do, Cárdenas, C. J. de, Bisinoto, C. & Santana, P. (2005). Adolescência e violência: habilidades, competências e estratégias resilientes para

- promoção da paz. Em L. F. Costa & T. M. C. de Almeida, *Violência no cotidiano - do risco à proteção* (pp. 141-166). Brasília: Universa.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos CEDES*, 24 (62), 26-43.
- Boto, C. (2003). A civilização escolar como projeto pedagógico e político da modernidade: cultura em classes e por escrito. *Cadernos CEDES*, 23(61), 372-397.
- Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus.
- Bourdieu, P. (1999). *Dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Branco, A.U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-posições*, 17, .2 (50), 139-155.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 35-64.
- Branco, A. U. & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 14 (3), 251-258.
- Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. Em A. U. Branco & J. Valsiner, *Communication and metacommunication in human development* (03-31). Greenwich, CT: Information Age.
- Bruner, J. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001) *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bucholtz, M. (2002). Youth and cultural practice. *Annual Review of Anthropology*, 31, 525-552.
- Camic, P. M., Rhodes, J. E., & Yardley L. (2003). Naming the stars: integrating qualitative methods into psychological research. Em P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Orgs.), *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design* (pp. 3-15). Washington, DC: American Psychological Association.
- Camilo, A. A. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2004). *Imagem estética, subjetividade e práticas de consumo de adolescentes autores de ato infracional*. (PIBIC, Relatório de pesquisa não publicado).
- Campos, F. S. (2005). Adolescentes infratores acautelados: uma caricatura dos sistemas penitenciários. Em M. H. Zamora (Org.), *Para além das grades. Elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp.113-124). Rio de Janeiro: Editora PUC Rio.
- Campos, C. C. G. & Souza, S. J. (2003). Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23(1), 12-21.

- Canclini, N. G. (1999). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- Cascudo, L. C. (2001). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 10. ed., São Paulo: Global.
- Castro, L. R. (1998). Infância e adolescência hoje. Em L. R. de Castro (Org.), *Infância e adolescência na cultura do consumo* (pp.11-21). Rio de Janeiro: NAU.
- Castro, A L. S. (2002). Os adolescentes em conflito com a lei. Em M. L. J. Contini; S. H. Koller & M. N. S. Barros (Orgs.), *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 122-129). Rio de Janeiro: CFP.
- Castro, P. R. A. (2005). O *script* de um drama: um estudo de caso. Em M. H. Zamora (Org.), *Para além das grades. Elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp.125-138). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.
- Castro, M. G. & Abramovay, M. (2002). Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 143-176.
- Chaitin, J. (2004). My story, my life, my identity. *International Journal of Qualitative Methods*, 3 (4), Article 1. Retirado em 20/01/07 de: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_4/pdf/chaitin.pdf.
- Chandler, M. (2000). Surviving time: the persistence of identity in this culture and that. *Culture & Psychology*, 6 (2), 209-231.
- Chen, V. & Pearce, W. B. (1995). Even if a thing of beauty, can a case study be a joy forever? A social constructionist approach to theory and research. Em W. Leeds-Hurwitz (Org.), *Social Approaches to communication* (pp. 135-154). New York: The Guilford Press.
- Cisneros-Puebla, C. A., Faux, R. & Mey, G. (2004). Qualitative Researchers - Stories told, stories shared: the storied nature of qualitative research. an introduction to the special issue. *FQS Interviews I. Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 5 (3), Art. 37. Retirado em: 10/02/06 de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-04/04-3-37-e.htm>.
- Coimbra, C. (2001). *Operação Rio: o mito das classes perigosas*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor/Intertexto.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Comarck, P. A. (2004). *Adolescence, schooling and English literacy: formations of a problem in early twentieth century south Australia*. Unpublished PhD Thesis, University of South Australia, Adelaide, SA. Retirado em 23.02.07 de: <http://www.library.unisa.edu.au/adt-root/uploads/approved/adt-SUSA10032004101844/public/01front.pdf>.

- Conceição, M. I. G., Tomasello, F. & Pereira, S. E. F. N. (2003a). Oficinas temáticas para adolescentes em medida socioeducativa: construindo um projeto de vida. Em M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição & M. T.da Silva (Orgs.). *Adolescentes e drogas no contexto da justiça* (pp.203-214). Brasília: Plano.
- Conceição, M. I. G. Tomasello, F. & Pereira, S. E. F. N. (2003b). Oficina R.A.P. (resgatando a Auto-estima e a Proteção): a linguagem do rap como instrumento de comunicação dos adolescentes envolvidos com drogas. Em M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição & M. T.da Silva (Orgs.). *Adolescentes e drogas no contexto da justiça* (pp.237-258). Brasília: Plano.
- Conceição, M. I. G. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). A proteção ao adolescente em risco pelo uso abusivo de drogas. Em M. F. O. Sudbrack & M. I. G. Conceição (Orgs.), *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas, vol.01* (pp. 30-39). Brasília: Editora da Universidade de Brasília. Brasília: EDUNB.
- Costa, J. F. (1989) *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Costa, E. Z. (1994). Sobre o acontecimento discursivo. Em T. N. Swain (Org.), *Histórias no plural* (pp.189-207). Brasília: EdUnB.
- Creswell, J. H. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five different traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* São Paulo: Ed. 34.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative material*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dowdney, L. (2003). *Crianças do tráfico: um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 letras. Retirado em: 12/02/07 de: <http://www.coav.org.br>.
- Dowdney, L. (2005). *Nem guerra nem paz: comparações internacionais de crianças e jovens em violência armada organizada*. Rio de Janeiro: Viveiro de Castro. Retirado em: 12/02/07 de: <http://www.coav.org.br/publique/media/NemguerraNempaz.pdf>.
- Duarte, F., Rosa, C. & Gonçalves, M. (2006). *Self and dialogical articulation of multivocality: proposal of an analysis model. International Journal of Idiographic Science, Article 2*. Retirado em 20/03/06 de: <http://www.valsiner.com/articles/duarte.htm>.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade: juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Espíndula, D. H. P. & Santos, M. F. S. (2004) Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, 19(3), 357-367.

- Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei no. 8.069/1990. Publicada no DOU de 16.07.90, seção1. 2002. Ministério da Justiça.
- Faria Filho, L. M., Gonçalves, I. A., Vidal, D. G. & Paulillo, A. L. (2004). A cultura escolar como categoria da análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação & Pesquisa*, 30(1), 139-159.
- Fausto Neto, A. M. Q. & Quiroga, C. (2003). Juventude urbana pobre: manifestações públicas e leituras sociais. *Pensar BH Política Social*, 07, 19-24.
- Featherstone, M. (1995). *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel.
- Ferreras, N. O. (2003). Bandoleiros, cangaceiros e matreiros. Social Banditism historiography in Latin America reviewed. *História São Paulo*, 22 (2), 211-226.
- Flick, U. (2002). Entrevista Episódica. Em M. W. Bauer e G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp.114-136). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Fonseca, C. (2002). Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros. *Psicologia USP*, 13(2), 49-68.
- Fonseca, C. (2006). Da circulação de crianças à adoção internacional: questões de pertencimento e posse. *Cadernos Pagu*, 26, 11-43.
- Fraser, M. T. D. & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14 (28), 139-152.
- Freeman, M. (2007). Autobiographical understanding and narrative inquiry. Em D. J. Clandinin (Org.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp.120-145). London: Sage Publications. Retirado em 06/03/07 de: http://www.sagepub.com/upm-data/13549_Chapter5.pdf.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas Individuais e Grupais. Em M. W. Bauer e G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gaskell, G. & Bauer, M. W. (2002). Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. Em M. W. Bauer e G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 470-490). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gaskins, S.; Miller, P. J. & Corsaro, W. A. (1992). A. Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. Em W. A. Corsaro & P. J. Miller (Orgs.), *Interpretive approaches to children's socialization: New Directions for child development* (pp. 5-24). San Francisco,CA: Jossey-Bass Publishers.

- Georgakopoulou, A. (2006). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, 16, 129-137. Retirado em: 05/01/07 de: <https://maplib.clarku.edu/~mbamberg/Papers/Alex%20Georgakopoulou.doc>.
- Gergen, K. J. (2001). Psychological Science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56 (10), 803-813.
- Gibbs, J. R. W. (2005). Intentionality. Em D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (Orgs.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 247-249). New York: Routledge.
- Gillis, J. R. (1974). *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations 1770-Present*. New York: Academic Press.
- Gonçalves, H. S. (2005). Medidas socioeducativas: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional. Em M. H. Zamora (Org.), *Para além das grades. Elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp.35-62). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.
- González Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- Graciani, M. S. S. (2001). Os desafios da construção social das políticas públicas educacionais. *Crianças, adolescentes e violência. Cadernos Abong*, 29, 159-169.
- Guañas, C. & Japur, M. (2003). Construcionismo social e metapsicologia: um diálogo sobre o conceito de *self*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(2), 135-143.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (1993). *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guirado, M. (2004). Em instituições para adolescentes em conflito com a lei, o que pode a nossa vã filosofia? Em. E. P. Brandão & H. S. Gonçalves (Orgs.), *Psicologia jurídica no Brasil* (pp. 249-276). Rio de Janeiro: NAU.
- Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Harré, R. (2004). *Positioning theory*. Retirado em 10/01/07 de: <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/positioning.doc>.
- Harré, R. & van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional actions*. Oxford: Blackwell.
- Hatch, J. A. e Wisniewski, R. (1995). Life History and Narrative: questions, issues and exemplary works. Em J.A. Hatch & R. Wisniewski (Org.) *Life History and Narrative* (pp. 113-136), London: The Falmer Press.
- Herman, D. (2005). Action Theory. Em D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (Orgs.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 02-03). New York: Routledge.

- Hermans, H. J. (1996). Opposites in a dialogical *self*: constructs as characters. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 1-26.
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical *self*: Towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7 (3), 243-282.
- Hermans, H. J. (2003). Challenging social representations theory. *Culture & Psychology*, 9(4), 407-414.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G. & Van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical *self*: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33.
- Hermans, H. J. M. & Josephs, I. E. (2003). The dialogical *self* between mechanism and innovation. Em I. E. Josephs (Org.), *Dialogicality in development. Advances in child development within culturally structured environments* (pp.111-126). Westport: Praeger publishers.
- Hinman, L. M. (2000). *Contemporary moral issues: diversity and consensus*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Hull, G., Kenney, N., Marple, S. & Forsman-Schneider, A. (2006). Many versions of masculine: an exploration of boys' identity formation through digital storytelling in an afterschool program. Em The Robert Bowne Foundation, *Afterschool Matters - Occasional Papers Series*, No. 6. Retirado em: 20/01/07 de: http://www.robertbownefoundation.org/pdf_files/occasional_paper_05.pdf.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Retirado em 20/01/07 de: <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>.
- Jameson, F. (1997). *Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. 2.a ed. São Paulo: Ática.
- Japur, M. (2004). Alteridade e grupo: uma perspectiva construcionista social. Em L. M. Simão & A. M. Martinez (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano. Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp.145-170). São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2002) Entrevista narrativa. Em M. W. Bauer e G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kindermann, T. & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em J. Valsiner (Org.), *Child development in cultural context* (pp. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.

- Kolker, T. (2004). A atuação dos psicólogos no sistema penal. Em. E. P. Brandão & H. S. Gonçalves (Orgs.), *Psicologia jurídica no Brasil* (pp.157-204). Rio de Janeiro: NAU.
- Korin, D. (2001). Novas perspectivas de gênero em saúde. *Adolescência Latinoamericana*, 2 (2), 67-79.
- Korobov, N. (2001). Reconciling Theory with Method: From Conversation Analysis and Critical Discourse Analysis to Positioning Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(3) [On-line Journal]. Retirado em 20/08/06 de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01korobov-e.htm>.
- Korobov, N. (2006) The management of "nonrelational sexuality": positioning strategies in adolescent male talk about (hetero)sexual attraction. *Men and Masculinities*, 8(4), 493-517. Retirado em 26/02/07 de: <http://jmm.sagepub.com/cgi/reprint/8/4/493>.
- Korobov, N. & Bamberg, M. (2004). Response to commentaries: development as micro-genetic positioning. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 521-530. Retirado em: 20/08/06 de: https://clarku.edu/~mbamberg/..%5C..%5C~mbamberg/Papers/MicroGenetic_Positioning.pdf.
- Korobov, N. & Bamberg, M. (2005). "Strip poker! They don't show nothing!" Positioning identities in adolescent male talk about a television game show. Em A. de Fina; M. Bamberg & D. Schiffrin (Orgs.), *Narratives in interaction: Identities and selves*. Amsterdam: John Benjamins. Retirado em: 05/01/07 de: http://www.clarku.edu/~mbamberg/Papers/Strip_Poker.doc.
- Lacasa, P., del Castillo, H. & García-Varela, A. B. (2005). A Bakhtinian approach to identity in the context of institutional practices. *Culture & Psychology*, 11 (3), 287-308.
- Lacerda, S. (1994). História, narrativa e imaginação histórica. Em. T. N. Swain (Org.), *Histórias no plural* (pp.09-42). Brasília: EdUnB.
- Lenhardt, G. (1996). Educação formal, cidadania e força de trabalho. *Contemporaneidade e Educação*, 1(0), 37-53.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lerner, R. M. & Castellino, D. R. (2002). Contemporary developmental theory and adolescence: developmental systems and applied developmental science. *Journal of Adolescent Health*, 31 (6), 122-135.
- Lightfoot, C. (1997). *The culture of adolescent risk-taking*. New York: Guilford Press.
- Linde, C. (2005). Institutional narrative. Em D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (Orgs.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 243-247). New York: Routledge.

- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2003a). Inserção escolar no contexto das medidas socioeducativas: “sem a escola, a gente não é nada”. Em M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição & M. T. da Silva (Orgs.). *Adolescentes e drogas no contexto da justiça* (pp.293-307). Brasília: Plano.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2003b). Subjetividade e conhecimento: do sujeito da representação ao sujeito dialógico. *Revista Fractal do Departamento de Psicologia da UFF*, 15(2), 33-52.
- Lopes de Oliveira, M. C. S., Souza, T. Y., Fernandes, D. R., Guimarães, J., Pereira, R. M. G., Vargas, M. R. & Lins, A. C. (2004). Psicologia Escolar em contexto de privação de liberdade [resumo]. Em *Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: ações e perspectivas sobre saúde, educação e cidadania* (p.208). Rio de Janeiro. UFRJ/FINEP/FAPERJ.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. & Barcinski, M. (2006). A dialogical approach to in-depth interviews. [abstract] Em *Fourth International Conference on the Dialogical Self- Book of abstracts*. Braga: University of Minho, 2006, p. 96.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. & Vieira, A. O. M. (2006). Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do *self* adolescente. *Educação e Pesquisa*, 32 (1), 67-83.
- Lyra, M. C. D. P. (1999). An excursion into the dynamics of dialogue: elaborations upon the dialogical *self*. *Culture Psychology*, 5 (4), 477-489.
- Lyra, M. C. D. P. & Moura, M. L. S. de (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13 (2), 217-222.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. B. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9 (1), 63-75.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. B. (2004). Coconstruction of gender identity in social interactions: the role of communication and metacommunication processes. . Em A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp.151-189). Greenwich, CT: Information Age.
- Maior Neto, O. S. S. (2001). Sim à garantia para a infância e juventude do exercício dos direitos elementares da pessoa humana. Não à diminuição da imputabilidade penal. Em *A razão da idade: mitos e verdades* (pp.177-194). Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria de Estado dos Direitos Humanos /Departamento da Criança e do Adolescente.
- Mancebo, D., Oliveira, D. M., Fonseca, J. G. T. & Silva, L.V. (2002). Consumo e subjetividade: trajetórias teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 325-332.

- Marecek, J. (2003). Dancing through minefields: toward a qualitative stance in psychology. Em P. M. Camic; J. E. Rhodes & L. Yardley (Orgs.), *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp.49-69). Washington DC: APA.
- Margolin, U. (2005). Character. Em D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (Orgs.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 52-57). New York: Routledge.
- Margulis, M. (2001). Juventud: Una aproximación conceptual. Em S. D. Burak (Org.), *Adolescência y juventud en américa latina* (pp. 41-56). Cartago: Libro Universitario Regional.
- Marques, L. F. (2003). A política de redução de danos e a sua contribuição à proteção de adolescentes em situação de risco pelo envolvimento com drogas. Em M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição & M. T.da Silva (Orgs.), *Adolescentes e drogas no contexto da justiça* (pp.103-120). Brasília: Plano.
- Martinez, A. L. M. (2005). *Adolescentes no momento de saída do abrigo: construindo sentidos sobre si mesmo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Martins, L. C. & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-176.
- McLaren, P. (1992) *Rituais da Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes
- McLaren, P. & Giroux, H. (2000). Escrevendo das Margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. Em P. McLaren (Org.), *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio* (pp.25-49). Porto Alegre: Artmed.
- McLean, K. C. (2005). Late adolescent identity development: narrative meaning making and memory telling. *Developmental Psychology*, 41 (4), 683-691.
- Mead, G. H. (1913). The social self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10, 374- 380.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist* (C. Morris, Ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mey, G. (2000). Qualitative research and the analysis of processes. Considerations towards a qualitative developmental psychology. *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1). Retirado em: 05/02/06 de: www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00mey-e_p.html.
- Milani, F. M. (2003). Cultura da paz x violências: papel e desafios da escola. Em F. M. Milani e R. C. D. P. Jesus, *Cultura da paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: Edições INPAZ.

- Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. (2002). *Perfil dos adolescentes infratores do DF: 1997-2001*. Comissão permanente de política criminal. Brasília: MPDF.
- Mishler, E. G. (2002). Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. Em L. P. M. Lopes & L. C. Bastos (Orgs.), *Identidades: recortes multi e interdisciplinares* (pp. 97-119). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Moissinac, L. & Bamberg, M. (2005). "It's weird, I was so mad": Developing discursive identity defenses in conversational "small" stories of adolescent boys. *Texas Speech Communication Journal Special*, 29(2), 142-156. Retirado em 15/06/06 de: http://www.clarku.edu/~mbamberg/Material_files/Discursive_Adolescent_Identities.doc.
- Molenaar, P. C. M. & Valsiner, J. (2005). How generalization works through the single case: A simple idiographic process analysis of an individual psychotherapy. *International Journal of Idiographic Science, Article 1*. Retirado em 20/03/06 de: <http://www.valsiner.com/articles/molenvals.htm>.
- Morais, N. A.; Leitão, H. S.; Koller, S. H. e Campos, H. R. (2004). Notas sobre a experiência de vida num internato: aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), 379-387.
- Moreno, J. L. (1995). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2), Article 2. Retirado em 15/06/06 de: <http://www.ualberta.ca/~ijqm>.
- Murray, M. (2003). Narrative Psychology and Narrative analysis. Em P. M. Camic; J. E. Rhodes & L. Yardley (Orgs.), *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. 95-112). Washington DC: American Psychological Association.
- Njaine, K. & Minayo, M. C. S. (2002). Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade. *Ciência e saúde coletiva*, 7(2), 285-297.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2004). *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, M. C. R. (2002). *O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, FFCL-RP.
- Oliveira, Z. M. R. de, Guanaes, C. & Costa, N. R. A. (2004). Discutindo o conceito de "Jogos de papel": uma interface com a "teoria do posicionamento". Em M. C. Rossetti-Ferreira; K. S.

- Amorim; A. P. S. da Silva; A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 69-80). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, M. K., Rego, T. C. & Aquino, J. G. (2006). Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclo de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. *Pro- posições*, 17, .2 (50), 119-138.
- Oliver, W. (2006). "The streets": an alternative black male socialization institution. *Journal of Black Studies*, 36(6), 918-937. Retirado em 27/02/07 de: <http://jbs.sagepub.com/cgi/reprint/36/6/918>.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. Em S.H. Koller (Org.), *Adolescência e psicologia. Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp.16-24). Rio de Janeiro: CFP.
- Palmieri, M. W. (2006). O discurso revelando estereótipos de gênero no estudo: "Padrões de desenvolvimento e valores parentais". Texto apresentado no GT Desenvolvimento e Educação na Perspectiva Sociocultural. *XI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. ANPEPP*, Florianópolis – SC.
- Penso, M. A., Ramos, M. E. C. & Gusmão, M. M. (2005). O pai de botas - Violência intrafamiliar sofrida por adolescentes envolvidos em atos infracionais e com drogas. Em L. F. Costa & T. M. C. de Almeida (Orgs.), *Violência no cotidiano: do risco à proteção* (pp. 167-183). Brasília: Líber Livros Universa.
- Pereira, F. R. P. (2002). *Jovens em conflito com a lei: a violência na vida cotidiana*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, FFCL-RP.
- Phelan, J. (2005a) Rhetorical approaches to narrative. Em D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (Orgs.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 500-504). New York: Routledge.
- Phelan, J. (2005b). Distance. Em D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (Orgs.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 119). New York: Routledge.
- Povoa, M. L. S. (2003). *Significações das famílias e dos técnicos das instituições sociojurídicas em relação às medidas socioeducativas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Pucci, B. (1995). Introdução. Em B. Pucci (Org.), *Teoria crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt* (pp.13-58). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ratner, C. (2002). *Cultural Psychology: theory and method*. New York: Plenum Press.
- Rauter, C. (2001). Notas sobre o tratamento das pessoas atingidas pela violência institucionalizada. *Psicologia em estudo*, 6 (2), 3-10.

- Rieman, G (2003). A joint project against the backdrop of a research-an introduction to “doing biographical research”. *Forum: qualitative social research*, 4(3), 1-20
- Riikonen, E. (1999). Inspiring dialogues and relational responsibility. Em S. MacNamee & K. J. Gergen (Orgs.), *Relational responsibility: resources for sustainable dialogue* (pp.139-149). Londres: Sage.
- Rizzini, I. (2005) O surgimento das instituições especializadas na internação de menores delinquentes. Em M. H. Zamora (Org.), *Para além das grades. Elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp.09-12). Rio de Janeiro: Editora PUC Rio.
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafio do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.
- Rocha, E. A. C. (2002). Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. Anais do III congresso de Arte-educação, Blumenau, maio de 2002. Retirado em 05/02/07 de: <http://ced.ufsc.br/~zeroseis/9artigo3.doc>.
- Romão-Dias, D. & Nicolaci-da-Costa, A. M. (2005). “Eu posso me ver como sendo dois, três ou mais”: algumas reflexões sobre a subjetividade contemporânea. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25 (1), 70-87.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. Em A. H. Vold (Org.), *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind* (pp.19-44). Oslo: Scandinavian University Press.
- Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Introdução - Seguindo a receita do poeta tecemos a rede de significações e este livro. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim; A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 15-19). Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. S. & Silva, A. P. S. (2004). Rede de significações: alguns conceitos básicos. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim; A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-33). Porto Alegre: Artmed.
- Roth, W. M. (2003). Culture and Identity. Review Essay: Ayan Kaya (2001). “Sicher in Kreuzberg”: constructing diasporas: turkish hip-hop youth in Berlin / Carl Ratner (2002). *Cultural Psychology: Theory and Method. Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 4(1). Retirado em: 02/02/06 de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-03review-roth-e.htm>.
- Sanderson, A. & McKeough, A. (2005). A narrative analysis of behaviourally troubled adolescent’s life stories. *Narrative Inquiry*, 15 (1), 127-160.

- Sant'ana, R. B. (2005). A Psicologia Social na Escola: contribuições de G. H. Mead. *Psicologia e Sociedade*, 17(1), p. 17-28.
- Santos, L. L. C. P. (2003). Bernstein e o campo educacional: relevância, influências, incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 15-49.
- Santos, E. P. da S. (2004). (Des)construindo a menoridade: uma análise crítica sobre o papel da psicologia na produção da categoria menor. Em E. P. Brandão & H. S. Gonçalves (Orgs.), *Psicologia jurídica no Brasil* (pp. 205-248). Rio de Janeiro: NAU.
- Scheibe, K. E. (2005). *O drama da vida cotidiana*. São Paulo. Editora PUC.
- Silva, C. A. V. (2001). Da Idade Penal e co-responsabilidade social. *Crianças, adolescentes e violência - Cadernos Abong*, 29, 11-30.
- Silva, C. A. F. da (2003a). *Trabalho e quimeras: dilema vivido pelo jovem operário*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.
- Silva, A. P. S. da (2003b). *(Des)continuidade no envolvimento com o crime: construção de identidade narrativa de ex-infratores*. São Paulo: IBCCRIM.
- Silva, A. P. S. da & Rossetti-Ferreira, M. C. (2002). Continuidade/descontinuidade no envolvimento com o crime: uma discussão crítica da literatura na psicologia do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 573-585.
- Silva, E. R. A. & Gueresi, S. (2003). *Adolescentes em Conflito com a Lei: Situação do Atendimento Institucional no Brasil*. Brasília: IPEA. Retirado em: 25/01/06 de: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/estudos/id423.htm>.
- Silva, A. P. S. da, Rossetti-Ferreira, M. C. & Carvalho, A. M. A. (2004). Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim; A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 81-93). Porto Alegre: Artmed.
- Simão, L. M. (2004). Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. Em L. M. Simão & A. M. Martinez (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano. Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp.29-40). São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Smolka, A. L. B. (2004). Sobre a significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de significações. Em M. C. Rossetti-Ferreira; K. S. Amorim, A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 35-49). Porto Alegre: Artmed.
- Souza, M. T. C. C. (2004). Alteridade na construção do "si mesmo". Em L. M. Simão & A. M. Martinez (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano. Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp.61-76). São Paulo: Pioneira Thompson Learning.

- Spósito, M. & Carrano, P. C. R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 16-39.
- Stanley Hall, G. (1904). *Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: Appleton and Company.
- Sudbrack, M. F. O. & Pereira, S. E. F. N. (2003). Avaliação das redes sociais de adolescentes em situação de risco Em M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição & M. T. da Silva (Orgs.), *Adolescentes e drogas no contexto da justiça* (pp. 167-190). Brasília: Plano.
- Sudbrack, M. F. O., Conceição, M. I. G., Seidl, E. M. F. & Silva, M. T. (2003). *Adolescentes e drogas no contexto da Justiça*. Brasília: Plano.
- Sudbrack, M. F. O. & Conceição, M. I. G. (2005). Jovens e violência: vítimas e/ou algozes. Em L. F. Costa & T. M. C. de Almeida (Orgs.), *Violência no cotidiano: do risco à proteção* (pp. 185-198). Brasília: Líber Livros Universa.
- Tacca, M. C. V. R. (2004). Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em L. M. Simão & A. M. Martinez (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano. Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp. 101-130). São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Tomasello, F. (2006). *Oficinas RAP para adolescentes: proposta metodológica de intervenção psicossocial em contexto de privação de liberdade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- Tomm, K. (1999). Co-constructing responsibility. Em S. MacNamee & K. J. Gergen (Orgs.), *Relational responsibility: resources for sustainable dialogue* (pp. 129-137). Londres: Sage.
- Traverso-Yeppez, M. A. & Pinheiro, V. S. (2005). Socialização de gênero e adolescência. *Revista Estudos Feministas*, 13(1), 147-162.
- Turkle, S. (1997). *Life on the screen: Identity in the age of the internet*. New York: Simon & Schuster.
- UNICEF. (2002). *A Voz dos Adolescentes*. Brasília: UNICEF.
- UNICEF (2003). *Relatório da situação da infância e da adolescência brasileiras. Diversidade e equidade*. Brasília: UNICEF.
- UNICEF (2005). *Relatório da Situação Mundial da Infância. Infância Ameaçada*. Brasília: UNICEF
- Vain, P. D. (2002). Los Rituales Escolares y las Prácticas Educativas. *Education Policy Analysis Archives [eletronic journal]*, 10(13). Retirado em: 20/01/07 de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n13.html>.

- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp.47-70). New York: Springer.
- Valsiner, J. (1997). Crossroads of the deductive and inductive lines of knowledge construction in psychology. Em J. Valsiner, *Culture and the development of children's actions* (pp. 67-125). 2nd edition. New York: Wiley.
- Valsiner, J (2000). Between polyphony and synthesis: semiotic regulation within the dialogical self. Presented at the *First International Conference on the Dialogical Self*. Nijmegen, The Netherlands.
- Valsiner, J. (2001). Editorial: The first six year: Culture's adventures in Psychology. *Culture & Psychology*, 7 (1), 5-48.
- Valsiner, J. (2004). Temporal Integration of Structures within the Dialogical Self. Keynote lecture at the *3rd International Conference on Dialogical Self*. Warsaw, August, 28, 2004. Retirado em: 20/01/07 de: http://www.swps.edu.pl/new_www/uploads/promocja.keynote05_valsinerintegrationofstructureswithinthedialogicalself.pdf.
- Verschueren, J., Östman, J. e Blommaert, J. (1995). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamin.
- Volpi, M. (1997). *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez
- Volpi, M. (1999). ECA, delitos e adolescência. Em: M. Sales (Org.), *Adolescência, ato infracional e cidadania. A resposta está no ECA. Basta querer realizar* (pp. 53-60). ABONG & Fórum DCA Nacional.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, 21(71), 21-44.
- Waiselfisz, J. (2007). Mapa da violência dos municípios brasileiros. Brasília: Organização dos Estados Ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura. Retirado em 14/03/07 de: http://www.oei.es/noticias_oei/mapa_da_violencia_baixa.pdf.
- Weber, M. (1968). *A ética protestante e o espírito capitalista*. São Paulo: Cultrix.
- Williams, P. (2005). Dialogism. Em D. Herman, M. Jahn & M. Ryan (Orgs.), *Routledge encyclopedia of narrative theory* (pp. 104-105). New York: Routledge.
- Zamora, M. H. (2005). A lógica, os embates e o segredo: uma experiência de curso de capacitação com educadores. Em M.H. Zamora (Org.), *Para além das grades. Elementos para a transformação do sistema socioeducativo* (pp. 79-112). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Apêndice 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Entrevistas

Meu nome é Tatiana e sou da Universidade de Brasília. Eu estou realizando um estudo sobre o que as medidas socioeducativas significam para a vida de um adolescente. O objetivo é conhecer melhor os adolescentes que estão cumprindo as medidas socioeducativas para poder ajudar a planejar melhor os serviços que atendem as suas necessidades.

Para isso, preciso realizar entrevistas sobre esses temas com alguns jovens e peço a sua colaboração. É muito importante conhecer a sua opinião.

Essas nossas conversas serão gravadas. Tudo o que for conversado será mantido em sigilo e será utilizado para fins de pesquisa. O seu anonimato é garantido. Quando eu for escrever o meu trabalho, não vou colocar seu nome.

Não há nenhum risco em participar desse estudo. A sua participação é voluntária. Assim, você só participa se quiser e fica à vontade para desistir da participação a qualquer momento ou para não responder alguma pergunta específica quando não desejar ou quando ficar incomodado.

Estou à inteira disposição para conversar sobre qualquer dúvida que apareça durante as nossas entrevistas. Desde já, quero lhe agradecer a sua atenção e a sua participação nesse estudo. Meu telefone é 33072625 e você pode me encontrar no Laboratório de Microgênese das Interações Sociais, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Brasília, ____ de _____ de 20____

Assinatura da pesquisadora: _____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Apêndice 2

Roteiro Semi-estruturado da Entrevista-Piloto

Início da entrevista-piloto:

- Explicar o que é consentimento informado
- Instrução: “Onde você gostaria de começar a história da sua vida?”

Eixos temáticos da entrevista-piloto:

- Descrição da infância
- Descrição da família e sentimentos ao falar sobre eles
- Descrição da escola e planos de continuar estudando
- Descrição dos amigos e atividades compartilhadas
- Experiências de trabalho e planos para futuros empregos
- Descrição de namoros e opinião sobre casamento
- Descrição dos filhos
- Representações sobre adolescência e vida adulta
- Descrição do início da trajetória criminal
- Uso de drogas
- Descrição dos sentimentos associados à CSL
- Descrição dos relacionamentos com os outros adolescentes da CSL
- Percepção de desenvolvimento e mudança após a entrada na CSL
- Descrição dos educadores da CSL
- Descrição da rotina na CSL
- Descrição do fim de semana e atividades realizadas
- Planejamento para o futuro
- Antecipação de dificuldades para romper com a criminalidade

Encerramento da entrevista-piloto:

- Complementar informações e detalhar pontos de interesse
- Investigar sentimentos vivenciados ao longo da entrevista
- Agradecimentos

Apêndice 3

Roteiro Semi-estruturado de Entrevistas Narrativas Autobiográficas

- Negociação do consentimento informado

Infância

- Como você descreveria a sua infância?
- Que tipos de coisa você fazia quando criança?

Família

- Com quem você mora? Quais são as ocupações deles?
- Como você descreveria seu pai/mãe/avós/irmãos?
- O que você acha que se parece com pai/mãe/avós/irmãos?
- O que você acha bacana no seu pai/mãe/avós/irmãos?
- Seu pai/mãe/avós/irmãos faz algo que te desagrada?
- Como é o seu relacionamento com seu pai/mãe/avós/irmãos?
- É importante religião na sua família? E para você?
- O que você sente ao falar do pai/mãe/avós/irmãos?
- O que sua família acha de você estar aqui na CSL?

Escola

- Você está em que série? Estuda em que escola?
- Como eram as suas escolas antes de vir para a CSL?
- O que tinha/tem de bom e de ruim na sua escola?
- Como eram/são seus professores?
- Você pretende continuar estudando até que série?

Amizades

- Você tem muitos amigos? Como eles são?
- O que vocês costumam fazer juntos?
- Quais são as pessoas em que você mais confia?

Trabalho

- Você já trabalhou de alguma coisa?
- O que era bom/ruim nos seus serviços?
- Você quer trabalhar em quê, daqui a uns anos?

Vida conjugal e parental

- Você tem namorada/ ficantes? Como elas são?
- Como é o relacionamento de vocês?
- Você tem filhos? Como eles são?
- Você já se casou? O que acha disso?

Adolescência x Adulto

- Você se acha adolescente ou adulto? Por quê?
- O que é ser adolescente para você? E ser adulto?

(Apêndice 3: continuação)

Infrações e histórico de institucionalizações

- Como você se envolveu em infrações? O que aconteceu?
- Você já passou por que lugares antes de vir para a CSL?
- Qual instituição era melhor? Por quê? Qual era pior? Por quê?
- Você fuma maconha? Bebe? Usa outras drogas?
- Em que ocasiões você usa droga?

Medida de semiliberdade

- Por que você veio parar na CSL?
- O que acha da CSL?
- Como é ficar a semana toda aqui? Como você se sente aqui?
- Você tem algum registro de ocorrência na CSL?
- Como é o seu relacionamento com os outros adolescentes da CSL?
- Você acha que alguma coisa mudou em você depois de entrar na CSL?
- O que você acha que contribuiu para essa mudança?
- O que você acha dos educadores da CSL?
- Os educadores da CSL são diferentes dos de outros lugares?
- Como é a sua rotina na CSL?
- O que você costuma fazer no fim de semana?
- Como você se sente na hora de voltar do fim de semana para a CSL?

Reflexão sobre o momento atual

- Você está satisfeito com a sua vida?
- Como você se descreveria esse momento da sua vida?
- O que você mudaria na sua história de vida?
- O que é a coisa mais importante da sua vida agora?
- Qual a sua maior preocupação hoje em dia?

Morte

- Como foi a sua primeira experiência com a morte?
- O que você quer fazer antes de morrer?
- Quantos anos você acha que vai viver?
- Como você gostaria de morrer?
- Depois que você morrer, o que você gostaria que as pessoas dissessem sobre você?

Futuro

- Que dificuldades você acha que você vai enfrentar ao sair da CSL?
- O que você acha que tem que alcançar para dizer que tua vida está completa?

Encerramento:

- Você acha que ficou algo da sua história de vida fora da entrevista?
- Como você se sentiu falando da sua vida?
- Como você se sentiu falando da sua vida para mim?
- Agradecimentos