

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

SABRINA CECÍLIA MORAES BASTOS

**“NA ESCOLA, O CARA TINHA QUE FICÁ QUIETO, OLHANDO PRO QUADRO E
ESCREVENDO. NA RUA, EU FAZIA O QUE EU QUERIA”:**

**Fenômenos Representativos de Adolescentes em Conflito com a Lei
sobre as Aulas de Língua Materna, Escolarização e Abandono Escolar**

**São Leopoldo
2019**

SABRINA CECÍLIA MORAES BASTOS

**“NA ESCOLA, O CARA TINHA QUE FICÁ QUIETO, OLHANDO PRO QUADRO E
ESCREVENDO. NA RUA, EU FAZIA O QUE EU QUERIA”: Fenômenos
Representativos de Adolescentes em Conflito com a Lei
sobre as Aulas de Língua Materna, Escolarização e Abandono Escolar**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo
2019

B327n

Bastos, Sabrina Cecília Moraes.

“Na escola, o cara tinha que ficá quieto, olhando pro quadro e escrevendo. Na rua, eu fazia o que eu queria” : fenômenos representativos de adolescentes em conflito com a lei sobre as aulas de língua materna, escolarização e abandono escolar / Sabrina Cecília Moraes Bastos. – 2019.

105 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2019.

“Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.”

1. Adolescente em conflito com a lei. 2. Contexto socioeducativo. 3. Língua materna – Estudo e ensino. I. Título.

CDU 800

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

SABRINA CECÍLIA MORAES BASTOS

**“NA ESCOLA, O CARA TINHA QUE FICÁ QUIETO, OLHANDO PRO QUADRO E
ESCREVENDO. NA RUA, EU FAZIA O QUE EU QUERIA’: FENÔMENOS
REPRESENTATIVOS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI SOBRE
AS AULAS DE LÍNGUA MATERNA, ESCOLARIZAÇÃO E ABANDONO
ESCOLAR”**

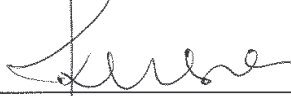
Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS.

APROVADA EM 28 DE FEVEREIRO DE 2019.

BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. NILDA STECANELA - UCS



PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS

ORIENTADORA



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

EPÍGRAFE

A língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos. (PENNYCOOK, 1998).

A visão que temos dos jovens depende do olhar que lançamos sobre eles, das escutas que fazemos ao que dizem, das conversas que temos com eles e daquilo que construímos na relação com eles. (PERONDI, 2010).

Nem as experiências de vida dos jovens podem ser apagadas pela escola, nem as experiências escolares podem ser desfeitas pelos seus percursos de vida. (STECANELA, 2008).

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por se dispor a caminhar ao meu lado, ouvindo e prestando seu generoso apoio toda vez que eu precisei dividir meus anseios. Seu apoio foi fundamental para a consecução desta etapa na minha vida. Ao meu pai, que cotidianamente me incentiva a seguir em frente.

Ao Celso, que verdadeiramente “carregou o piano” para que eu pudesse estudar e acredita nos meus sonhos, incentivando a minha busca.

Ao Felipe, que me ensina diariamente sobre o amor incondicional.

À minha orientadora Prof. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, por seu apoio, incentivo e parceria de todos os momentos necessários. Com sabedoria, ensinou-me mais do que valores como ética e profissionalismo, ensinou o valor do amor ao que se faz, pois implica no modo como se faz. Agradeço muito também por acreditar que é possível investir em pesquisas voltadas a jovens em situação de risco social, sob a perspectiva de que é possível trabalhar pela mudança sempre me estimulando a encontrar os meios por intermédio da pesquisa.

Ao meu pai, que muito sentiu minha ausência, e aos meus familiares, que sempre tiveram palavras positivas para me incentivar no decorrer desta jornada.

À Tatiana e Álvaro, que nas últimas horas me ajudaram a manter o foco.

Aos amigos que encontrei nos caminhos que cruzei, que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento deste estudo ou vibraram positivamente em meu favor.

Por fim, a toda metafísica que nos dá suporte, nos rodeia e nos impele à busca de conhecimento e ao progresso por caminhos onde nada ocorre por acaso.

RESUMO

O ensino de adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação se insere no panorama complexo dos processos de escolarização nos anos finais do ensino fundamental. Esses adolescentes apresentam defasagem idade-série de, pelo menos, dois anos em média e se originam de contextos de vulnerabilidade social, baixa escolaridade e consequente dificuldade nas práticas sociais de leitura e escrita, expostos ao risco de exploração sexual, criminalidade, assim como de todos os modos de vida marginal. Em contato com essa realidade, o objetivo deste estudo é analisar os fenômenos representativos expressos por adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de internação e estão cursando os anos finais do ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia qualitativa de cunho etnográfico (SILVERMAN, 2009; FLICK, 2009). O procedimento de pesquisa foi a entrevista em grupo, a que chamamos de roda de conversa, desenvolvida com base nas manifestações verbais dos educandos, a partir de tópicos guia (GASKEL, 2003) e com a técnica de associação de ideias, que é fundamentada em pressupostos epistemológicos construcionistas (SPINK, 2013). Os dados foram analisados com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1993; 2017; 2018), aspectos relativos à linguagem são abordados com base nos conceitos de discurso, dialogismo e doutrina da refração, fundamentados em Bakhtin/Volochinov (2006) e Faraco (2009), correlacionados aos Estudos Culturais (Hall, 1997), perspectivas educacionais de adolescentes em conflito com a lei (CRAIDY, 2012; 2015), de in/exclusão (SANTOS, 1999; LOPES, 2007) e diferença (SILVA, 2000). As falas dos adolescentes demonstram um saber prático do cotidiano em que surgem a rejeição à escola, às ideias de que a vida social não vale a pena e o percurso pelo ato infracional, por uma integração com a criminalidade, meio em que esse jovem se reconhece “incluído”. Reconhecem que a frequência à escola no período de internação foi boa, porque obtiveram progressos em seus percursos escolares. Acerca das aulas de língua materna, com base nas suas vivências escolares, os adolescentes representam as aulas como algo que não é significativo a eles.

Palavras-chave: Adolescentes em conflito com a lei. Contexto socioeducativo. Ensino de língua materna.

ABSTRACT

The teaching of adolescents who serve social-educative sentences is part of the schooling process complex panorama of adolescents in the elementary school final years. These students present at least two years of school discrepancy and they are from contexts of social vulnerability, low education level and consequent difficulties in social practices of reading and writing. They are exposed to risks of sexual exploitation, crime, and marginal lifestyle. In contact with this reality, the objective of this study is to analyze the representative phenomena expressed by adolescents who serve social-educative sentences and are attending the final years of elementary school. The research was developed concerning qualitative ethnographic methodology (SILVERMAN, 2009; FLICK, 2009). The research procedure was through group interview, which is called round table. It was developed regarding students' verbal manifestations, from topics guide (GASKEL, 2003) and through the technique of association of ideas, which is based on constructivist epistemological assumptions (SPINK, 2013). The data were analyzed considering the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1993; 2017; 2018), aspects related to language are approached through concepts of discourse, dialogism and doctrine of refraction, based on Bakhtin/Volochinov (2006) and Faraco (2009), correlated to Cultural Studies (Hall, 1997), educational perspectives of adolescents in conflict with the law (CRAIDY, 2012; 2015), of in/exclusion (SANTOS, 1999; LOPES, 2007) and difference (SILVA, 2000). The words of the adolescents demonstrate practical knowledge of daily life with rejection to school, to ideas that social life is not worth and the option for infringing acts, by criminality identification, when these young subjects recognize themselves as "included". They recognize that school attendance during the sentence was good, because they have made progress in their schooling paths. About mother-tongue classes, related to their school experiences, the adolescents represent classes as something that is not meaningful to them.

Key-words: Adolescents in conflict with the law. Social-educative context. Mother tongue teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Correlação entre objetivos e perguntas para geração de dados da pesquisa	69
Quadro 2 - Caracterização das rodas de conversa	71
Quadro 3 - Fenômenos representativos relacionados à escola, abandono escolar, tempos fora da escola e retorna à escola no espaço de internação	79
Quadro 4 - Mapeamento dos fenômenos representativos relativos ao abandono escolar	84
Quadro 5 - Representações comparativas sobre os objetos escola/professora, rua e dinheiro, motivadas pela pergunta: Por que na escola era chato e na rua era legal?	86
Quadro 6 - Agrupamento das representações dos adolescentes relativas ao que gostam e ao que não gostam nas aulas de Língua Portuguesa.....	89
Quadro 7 - Fenômenos representativos sobre como os adolescentes avaliam seu conhecimento em relação à disciplina de Língua Portuguesa.....	91

LISTA DE SIGLAS

AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EC	Estudos Culturais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul
ICPAE	Internação com Possibilidade de Atividade Externa
ISPAE	Internação sem Possibilidade de Atividade Externa
LA	Linguística Aplicada
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 REVISÃO DE ESTUDOS RELATIVOS A ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E SOCIOEDUCAÇÃO	19
2.1.1 Estudos sobre Adolescentes em Conflito com a Lei e Socioeducação.....	21
2.2 JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS.....	36
2.2.1 Abordagens sociais sobre os jovens.....	36
2.2.2 Juventudes.....	39
2.2.3 Culturas Juvenis	40
2.3 LINGUAGEM, INCLUSÃO E DIFERENÇA	41
2.4 ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM	47
2.5 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	54
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
3.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	63
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA	65
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	67
3.4 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS	67
3.5 PONDERAÇÕES PARA A ANÁLISE DE DADOS	72
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	77
4.1 FENÔMENOS REPRESENTATIVOS SITUADOS NO PARADOXO ESCOLA X RUA	78
4.2 FENÔMENOS REPRESENTATIVOS DOS ADOLESCENTES RELATIVOS ÀS VIVÊNCIAS ESCOLARES, AO APRENDIZADO DE LÍNGUA MATERNA.....	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

O ensino de adolescentes autores de ato infracional e que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação se insere no panorama complexo dos processos de escolarização dos adolescentes nos anos finais do ensino fundamental. O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), no artigo 103, conceitua ato infracional como uma conduta descrita como crime ou contravenção penal. Com base nesse conceito, no artigo 112, o ECA também estabelece as medidas que a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente, havendo, entre outras, a medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional. Tal medida é a privação de liberdade, conforme o próprio Estatuto informa. Cabe esclarecer que, em lugar de ‘penas’, a denominação de medidas socioeducativas respeita “as definições constitucionais de condição peculiar de pessoa em desenvolvimento do adolescente, e atribui à punição um caráter predominantemente educativo”, conforme explica Craidy (2012, p. 49).

Segundo dados estatísticos publicados pela instituição que atende adolescentes autores de atos infracionais no Estado do Rio Grande do Sul, há 1.167¹ adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Desse total, 50,3% dos adolescentes cumprem medida na capital; os demais estão internados em unidades de atendimento socioeducativo localizadas em alguns municípios do interior do estado. (FASE, 2018). O número de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação é elevado, superando a capacidade das unidades. Calcula-se que 60% do total dos adolescentes estão cursando as séries finais do ensino fundamental (FASE, 2018). Esses alunos apresentam defasagem idade/série de pelo menos dois anos em média, conforme destacado na seção de análise e discussão de dados.

No contexto da heterogeneidade dos modos de oferta da educação básica, por exemplo, educação quilombola, educação indígena, educação especial, educação no campo/ribeirinha etc., deve-se considerar a oferta de educação básica realizada por escolas da rede pública inseridas dentro de unidades de internação socioeducativa para adolescentes autores de ato infracional, conforme estabelecido pela Lei nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e Lei nº 12.594/2012, Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2012).

Destaca-se que muitos adolescentes só conseguem concluir o ensino fundamental, ou progredir em sua escolarização, durante o período de internação socioeducativa. Esse fato

¹ Quantitativo relativo a dados estatísticos publicados em novembro de 2018.

justifica a importância da escola inserida² como espaço que, por intermédio da experiência de ensino e aprendizagem, pode oportunizar aos adolescentes a percepção de novas possibilidades de vida e uma compreensão diferenciada de seu contexto pessoal.

Entretanto, apesar do potencial para promover ações positivas, do ponto de vista das instituições escola e centro de atendimento socioeducativo, observa-se nas práticas educacionais que não há uma definição sobre um paradigma social do adolescente, ou mesmo uma compreensão do que sejam as juventudes contemporâneas. De acordo com Novaes (2006), jovens de uma mesma idade podem ter juventudes diferentes em vista de sua condição social.

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, preconize que a criança e o adolescente sejam sujeitos de direitos, não se identificam evidências de que haja nas práticas institucionais tal percepção. A esse respeito, Craidy (2012, p. 58) comenta que “a mentalidade da instituição total ainda domina o sistema socioeducativo e corresponde à mentalidade da sociedade repressiva, que quer ver os desviantes longe e fechados”.

Além disso, a autora também observa que os profissionais que trabalham com medidas, principalmente as de privação de liberdade, têm ciência de que o “sistema exige do educador que ele “cale” o adolescente, o impeça de agir e falar, o submeta e controle – o que equivale a dizer – “o impeça de agir no mundo”. Sem palavra e sem possibilidade de ação, não há formação de sujeito, assim não há educação. (CRAIDY, 2015, p. 75).

O adolescente que se encontra nos espaços socioeducativos, a quem a educação também é um direito fundamental, é produto de uma vulnerabilidade social, com baixa escolaridade e consequente dificuldade nas práticas sociais de leitura e escrita, exposto ao risco de exploração sexual, criminalidade, assim como de todos os modos de vida marginal. (COMERLATO, 2015, p. 91). Assim, de modo geral, sob o ponto de vista das relações de inclusão/exclusão social, enquanto dualidade interdependente (LOPES, 2007, p. 11), ele se insere na categoria de excluído, pessoa com quem a sociedade não deseja ter contato, nem partilhar conhecimento.

As juventudes tidas como “normais” e as juventudes em conflito com a lei se interseccionam por meio da representação social da juventude como problema social, conforme explica Bozza (2012, p. 97). Embora essa representação se constitua em uma esfera coletiva, o jovem em cumprimento de medida socioeducativa não tem sido prioridade de

² A noção de escola inserida relaciona-se ao fato de que ela não é parte integrante da instituição de atendimento socioeducativo (CASE). Ela está inserida dentro do CASE. Hierarquicamente, a escola não está subordinada à gestão do centro de atendimento. CASE e escola são instituições vinculadas a secretarias de estado diferentes.

interesse nos projetos de pesquisa acadêmica ou mesmo das políticas públicas e das mídias, visando ao anúncio de alternativas para superar os processos de exclusão que marcam os percursos desse segmento social. “Ao contrário, eles aparecem muito mais como denúncia de uma situação que ameaça a ordem social e a segurança do conjunto da população”. (BOZZA, 2012, p. 97). Dessa forma, percebemos que, em meio a tantos avanços científicos e tecnológicos que a sociedade vem realizando, é importante romper com mecanismos de exclusão e direcionar conhecimento e pesquisa para espaços onde a exclusão social é plena, com vistas à mudança social para a sociedade como um todo.

Com base nos argumentos apresentados, cabe destacar que este estudo é motivado por minha vivência como professora de Língua Portuguesa em uma escola da Rede Pública Estadual, localizada dentro da maior unidade de internação juvenil do estado. No decorrer de quatro anos de atividade docente na socioeducação, transito entre os diferentes Centros de Atendimento Socioeducativo (CASES), para lecionar Língua Portuguesa.

Muitas são as inquietações em relação ao meu fazer docente, pois, com frequência, questiono-me sobre a eficácia do meu trabalho diante das situações que observo no dia a dia. Percebo que minha prática não dá conta da diversidade reunida em sala de aula, já que existe uma dificuldade acentuada em sensibilizar os educandos ao aprendizado. Observo que os conteúdos curriculares tradicionais não refletem a perspectiva social desses adolescentes.

Destaco ainda que, além de os alunos apresentarem defasagem idade-série, também apresentam lacunas de aprendizagem significativas, oriundas dos anos iniciais, caracterizando-se, muitas vezes, como analfabetos funcionais. Todo esse cenário se organiza em turmas multisseriadas, reunindo alunos desde o sexto até o nono ano, em uma mesma turma. Esses jovens, após abandonarem a escola, voltam a estudar, porque a frequência à escola é parte da medida socioeducativa. Assim, não ingressam “voluntariamente” em sala de aula, mas por determinação legal, em vista do contexto de internação.

Com isso, estimulada por minhas inquietações, identifiquei no curso de mestrado a oportunidade de buscar conhecimento para melhor compreender o contexto de ensino em que atuo, poder qualificar minha prática docente e contribuir para o aprimoramento de práticas e políticas públicas voltadas para o ensino em espaço socioeducativo.

Acreditamos que a socioeducação com suas contradições legais, associadas aos problemas sociais, seja um espaço importante para a realização de novos estudos, pois é neste contexto que muitos adolescentes têm oportunidade de frequentar a escola de modo estável e vivenciar experiências positivas em suas relações interpessoais. Além disso, observa-se que uma pesquisa fundamentada em uma concepção de linguagem como prática social, como

forma de expressão essencialmente humana, pode ser um meio para conhecer como os adolescentes sentem, sabem, conhecem e dão sentido às suas experiências. Nas palavras de Bunzen (2014, p. 9), investigamos em que “armazém de conceitos, convenções e práticas estão imersos”.

Para isso, adotamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1993; 2017; 2018), pois as representações “estão inscritas na linguagem e nas práticas e funcionam como linguagem em razão de sua função simbólica e dos referentes que elas fornecem para codificar e categorizar o que povoa o universo de vida”. (JODELET, 2018, p. 429). Em outras palavras, observamos, por intermédio da TRS, nas falas dos adolescentes, quem sabe, de onde sabe, como sabe e o efeito desse saber.

Neste estudo, chamamos as representações sociais expressas pelos adolescentes de fenômenos representativos, pois seguimos a orientação de Jodelet (2018, p. 430). Dessa forma, vinculamo-nos àquilo que é observável nas falas dos adolescentes e evitamos o risco de restringir nossa percepção sobre as realidades estudadas ao optar por uma das diversas definições relativas à noção de representação, desenvolvidas no percurso histórico da TRS.

Salientamos que não pretendemos, com este estudo, valeremo-nos dos fenômenos representativos dos adolescentes em conflito com a lei para estabelecer um juízo de valor acerca da condição desses jovens. Não se trata de um estudo com viés tachativo. Identificamos na TRS a possibilidade de conhecer como esses jovens constroem a realidade e como significam as experiências vivenciadas, para podermos, em estudos futuros, desenvolver projetos de ensino de língua materna mais “palatáveis” e adequados ao perfil desses adolescentes. Esta pesquisa representa o início de um estudo que visa à mudança de perspectiva do processo de ensino e aprendizagem de língua materna em contexto socioeducativo.

Para desenvolver este estudo, inspiramo-nos em Freire (1996, p. 113), que afirma que “ensinar exige saber escutar”. Com essa afirmação, compreendemos que não podemos falar aos outros como se fôssemos os “portadores da verdade”. (FREIRE, 1996, p. 113). Não é assim que “aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”. (FREIRE, 1996, p. 113). Freire sabiamente nos ensina que “somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”. (FREIRE, 1996, p. 113).

Pais, Lacerda e Oliveira (2017, p. 308) corroboram com a compreensão de que é importante ouvir o outro, pois “sem escuta a palavra não tem existência. Nem o silêncio. Nem o pensamento. Nem o diálogo. Nem a compreensão do que nos rodeia”. Dessa forma, este

estudo se situa na posição de quem escuta criticamente, para conhecer, compreender e, a partir daí poder falar com o outro e ao outro.

Também cabe destacar que este estudo se situa no campo da Linguística Aplicada (LA), cuja perspectiva sobre a linguagem intersecciona-se com outras áreas do conhecimento. De acordo com a metáfora de Kleiman e Cavalcanti (2007, p. 9), os estudos em LA são “faces a serem qualificadas, superfícies feitas de mosaico, cujas peças já adquiriram solidez e se fixaram, mas que também podem refletir-se como os móveis espelhos coloridos do caleidoscópio”. Com essa metáfora, Kleiman e Cavalcanti (2007, p. 9) ilustram que a pesquisa em LA se constitui na interação da LA com outras áreas do saber sempre em construção.

Essa intersecção se justifica pelo fato de que a Linguística Aplicada tem uma natureza humanista, pois não existe atividade humana em que o linguista aplicado não exerça algum papel. Os problemas humanos, que o linguista aplicado se empenha em analisar, derivados de variados usos da linguagem, situam-se em uma dimensão dinâmica, pois existem diferentes fatores que afetam a condição humana. (CELANI, 1992, p. 4). Nesse sentido, com o propósito de conhecer os fenômenos representativos ligados ao ensino de língua materna em contexto socioeducativo, situamo-nos na dimensão dinâmica dos problemas humanos, pois deparamo-nos com questões relativas aos diferentes fatores que afetam a condição dos adolescentes participantes do estudo.

Nesse sentido, percebemos o ensino de língua materna em contexto socioeducativo como campo de estudos fértil para a LA e sua interface com outras áreas do saber em um processo permanente de construção. Nas palavras de Kleiman e Cavalcanti (2007, p. 9), “processo vira resultado e resultados dão início a novos processos num tecido contínuo, intrincado, multicolorido, sempre inacabado”.

Nesse sentido, este estudo se alicerça entre a interdisciplinaridade da Linguística Aplicada (CELANI, 1992, p. 4) e a transdisciplinaridade da Teoria das Representações Sociais (JODELET, 2016, p. 1262), para compreender aspectos do mundo da vida dos adolescentes expressos e materializados na e pela linguagem. Assim sendo, fundamentamo-nos na compreensão de que “a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos”. (PENNYCOOK, 1998, p. 29).

O tema deste estudo são os fenômenos representativos expressos por adolescentes que estão cursando os anos finais do ensino fundamental e em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

A pergunta de pesquisa é: como os adolescentes, alunos dos anos finais do ensino fundamental, em medida de internação, expressam sua percepção da realidade no que se refere ao ensino e aprendizagem de língua materna, à escola e às vivências entre o abandono escolar e o percurso na rua?

O objetivo geral deste estudo é analisar os fenômenos representativos expressos por adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa de internação e estão cursando os anos finais do ensino fundamental.

Para atingirmos o objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos:

- a. Identificar os fenômenos representativos expressos pelos adolescentes durante as rodas de conversa, ocorridas em sala de aula, no horário das aulas de Língua Portuguesa, em cinco turmas dos anos finais do ensino fundamental;
- b. Evidenciar os objetos de representação recorrentes nos fenômenos representativos expressos pelos adolescentes nas rodas de conversa;
- c. Analisar os fenômenos representativos observados nas falas dos adolescentes, expressas durante as rodas de conversa, considerando a fluência dos assuntos em discussão.

Destacamos que os dados foram gerados em situação de sala de aula, no horário das aulas de Língua Portuguesa. Os participantes, como já anunciado, são adolescentes cursando os anos finais do ensino fundamental, em cumprimento de medida socioeducativa de internação. O processo de geração de dados foi formalmente autorizado pelas instituições participantes, não necessitando de autorização judicial. No processo de transcrição dos dados, a forma de expressão dos adolescentes foi mantida, respeitando seu vocabulário e suas gírias.

Esta dissertação está composta de cinco capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Procedimentos metodológicos, Análise e discussão dos dados e Considerações finais. O capítulo de Fundamentação Teórica se constitui de cinco tópicos. O primeiro faz uma revisão de estudos relativos a adolescentes em conflito com a lei e socioeducação e, na sequência, o segundo tópico apresenta aspectos conceituais sobre juventudes contemporâneas. Ainda para dar conta da diversidade de fenômenos representativos identificados nos dados, desenvolvemos o terceiro tópico relacionado à linguagem, inclusão e diferença, e o quarto, em que discorremos sobre adolescentes em conflito com a lei, educação e linguagem. No quinto tópico, apresentamos a Teoria das Representações Sociais, que representa a “moldura teórica” em que colocamos nossos dados de pesquisa.

No capítulo relativo aos procedimentos metodológicos, apresentamos as considerações éticas, caracterizamos o espaço de pesquisa e os participantes, assim como descrevemos o

processo de geração de dados. Por fim, apresentamos nossa análise de dados com base nas relações entre sujeito, representação e objeto, considerando que as falas dos adolescentes são tomadas neste estudo como fenômenos representativos.

No capítulo de análise e discussão de dados, observamos as concepções sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna, a escola e suas vivências entre o abandono escolar e o percurso na rua. O capítulo se organiza com base em duas categorias. A primeira refere-se aos fenômenos representativos situados no paradoxo escola x rua. A segunda categoria de análise observa os fenômenos representativos relativos ao aprendizado de língua materna e vivências escolares. Os dados são analisados com base nos objetos de representação de acordo com as categorias estabelecidas, em conformidade com a técnica de associação de ideias proposta por Spink (2013). No capítulo final, traçamos as considerações finais, por meio das quais expomos uma reflexão acerca do estudo desenvolvido e indicamos nossas perspectivas futuras.

Por meio de uma teia de relações, em que a linguagem é determinante, por ser essencial no processo socioeducativo como elemento para conscientização e comunicação, a pesquisa aborda um assunto controverso do ponto de vista social, que se fundamenta no discurso de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Situadas nas relações de in/exclusão e diferença, as falas dos adolescentes demonstram um saber prático do cotidiano em que surgem a rejeição à escola, às ideias de que a vida social não vale a pena e a incursão pelo ato infracional, por uma integração com a criminalidade, meio em que esse jovem se reconhece “incluído”.

Consequentemente, essas perspectivas se refletem nos percursos de vida e escolar dos adolescentes, cujo desenvolvimento das práticas de letramento, por exemplo, são precárias, limitando a capacidade de ação e reflexão. Assim, entendemos que, nesta configuração, registramos e analisamos o que os adolescentes têm a dizer como forma de gerarmos subsídios para o esclarecimento da sociedade sobre a condição do adolescente em conflito com a lei e como ponto inicial para planejar ações para a (re)significação do ensino de língua materna, escolar e da própria noção de vida social, como ações conjuntas congregadas neste processo educacional.

Com essas ponderações iniciais, passaremos à fundamentação teórica deste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para identificarmos e analisarmos os fenômenos representativos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, cursando as séries finais do ensino fundamental e em cumprimento de medida socioeducativa de internação, nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos que servirão de base. Assim, esta seção está dividida em cinco subseções.

A revisão de estudos relativos a adolescentes em conflito com a lei e socioeducação, apresenta um panorama de estudos anteriores, cujos argumentos dialogam com o contexto em que este estudo foi desenvolvido. Em vista deste estudo tratar de questões relativas a adolescentes, apresentamos conceitos relativos às juventudes contemporâneas, discorremos sobre os paradigmas sociais sobre os jovens e os conceitos de juventudes e culturas juvenis.

Sob uma perspectiva de in/exclusão e diferença associada à linguagem, desenvolvemos o tópico intitulado *Linguagem, Inclusão e Diferença*, que aborda a linguagem sob o olhar de concepções baktinianas de discurso, dialogismo e a doutrina da refração. De modo mais específico às questões relacionadas a ensino e aprendizagem, desenvolvemos o tópico *Adolescentes em Conflito com a Lei, Educação e Linguagem*, que aborda questões relativas à educação de adolescentes em conflito com a lei e à importância das práticas sociais de leitura e escrita sob uma perspectiva de in/exclusão. O último tópico desenvolvido aborda a Teoria das Representações Sociais, tomando-a como base teórica para a análise dos fenômenos representativos expressos pelos adolescentes.

2.1 REVISÃO DE ESTUDOS RELATIVOS A ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI E SOCIOEDUCAÇÃO

Após o Exame de Qualificação, ocorrido em junho de 2018, o levantamento de estudos anteriores foi aprofundado no decorrer do segundo semestre de 2018. Nesse período, pesquisamos na Base de Dados *HEBSCOhost* e no Portal de Periódicos Capes/MEC, tomando como relevância a data mais recente das publicações. A busca foi feita a partir do termo principal “(adolescentes OR jovens) AND conflito com a lei”, pois foi o termo de busca que apresentou maior quantidade de resultados. Também fizemos buscas com o termo principal “(adolescentes OR jovens)” e completamos com o operador booleano AND, mais as seguintes palavras: ensino, letramentos, ensino de língua materna, socioeducação, educação e medida

socioeducativa. Os resultados de pesquisa foram os mesmos já trazidos com os termos “(adolescentes OR jovens) AND conflito com a lei”.

Com base nos critérios de busca, na Base de Dados de Pesquisa *HEBSCOhost* obtivemos o total de 56 resultados, que abrangia o período médio de 2004 a 2017. No Portal de Periódicos Capes/MEC, encontramos um total de 38 resultados. Ao analisarmos os resultados apresentados pelas bases de dados, optamos pelos estudos mais recentes e excluímos estudos relacionados a assuntos sobre a redução da maioridade penal ou sobre adolescentes em cumprimento de outros tipos de medida socioeducativa, pois interessa-nos o contexto de internação. Estudos sobre rebeliões, pesquisas que não foram desenvolvidas em âmbito nacional e estudos relativos à área da saúde, com exceção do estudo de Pessoa e Silva et al. (2015), que aborda a saúde mental dos adolescentes em conflito com a lei, correlacionando à escolarização e aos processos de ensino e aprendizagem também não foram considerados para nossa discussão.

Além das pesquisas nas bases de dados *HEBSCOhost* e Portal de Periódicos Capes/MEC, também analisamos os anais de eventos anteriores da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), com o objetivo de identificar estudos em Linguística Aplicada voltados ao contexto do adolescente em conflito com a lei/vulnerabilidade social. Nos anais da ALAB, localizamos três estudos: Costa (2012), Espíndola (2013), Mascarenhas (2016), a seguir resenhados. Portanto, com base nesses critérios de busca, desenvolvemos uma revisão de estudos anteriores do tipo narrativa³.

Destaca-se que, no processo de pesquisa, não encontramos publicações anteriores que abordassem objetivamente a temática relativa ao ensino de língua materna em contexto socioeducativo, estudos de letramentos para adolescentes em conflito com a lei, assunto de interesse deste estudo. Assim sendo, pesquisamos publicações sobre jovens ou adolescentes em conflito com a lei, estabelecendo, de modo geral, relações com medida socioeducativa de internação, educação e ensino. Identificamos que há muitas publicações com essa temática em áreas do conhecimento, como Psicologia, Educação, Assistência Social e Sociologia, e uma escassa produção em Linguística Aplicada. Consideramos que as publicações resenhadas refletem o cenário de pesquisas e de problemas observados por diferentes campos do conhecimento sobre adolescentes em conflito com a lei e socioeducação.

³ Na revisão narrativa se descreve ou se discute o desenvolvimento de um assunto, ou se obtém um panorama sobre um determinado ponto de vista teórico ou conceitual. Organiza-se basicamente da análise de publicações, oriundas de livros e artigos de revistas, por exemplo. Os critérios de busca não são sistemáticos e não são esgotadas as fontes. Geralmente é utilizada para fundamentar artigos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso. (ROTHER, 2007, p. 2).

2.1.1 Estudos sobre Adolescentes em Conflito com a Lei e Socioeducação

A respeito das dissonâncias entre o prescrito e o realizado nas medidas socioeducativas, Bisinoto et al. (2015), sob a perspectiva da Psicologia, explicam que a noção de socioeducação surgiu no Estatuto da Criança e do Adolescente e firmam que a implementação das medidas socioeducativas representou uma importante conquista na atenção e intervenção com adolescentes autores de atos infracionais. Embora isso represente um avanço, Bisinoto et al. (2015) comentam que o estatuto não esclarece uma concepção de socioeducação que possa subsidiar ações que promovam o desenvolvimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Argumenta que essa falta de clareza sobre o que é a socioeducação possibilita a manutenção de práticas discricionárias, relacionadas a percepções políticas societárias pessoais e corporativistas, como acontecem nas práticas essencialmente punitivas. Tal atitude também reduz o trabalho socioeducativo a atividades essencialmente técnico-burocráticas em relação às demandas oriundas do sistema judiciário.

Bisinoto et al. (2015, p. 584) propõem uma definição conceitual para o termo socioeducação a partir de uma concepção de educação social, apontando para o desenvolvimento de práticas educacionais voltadas a formar sujeitos críticos que recusem o lugar social no qual foram colocados sem, contudo, romperem com as regras sociais e éticas vigentes. Assim sendo, conceituam socioeducação como

um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da inter-relação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos, com os objetivos de promover o desenvolvimento de potencialidades humanas, da autonomia e da emancipação, bem como fortalecer os princípios éticos da vida social. (BISINOTO et al., 2015, p. 584).

Portanto, Bisinoto et al. (2015) defendem que, se a ação socioeducativa for orientada por uma clara concepção de socioeducação, torna-se possível mobilizar novos posicionamentos dos jovens, para um enfrentamento à ordem e às regras sociais estabelecidas. Para que isso se cumpra, deve haver o entendimento de que as práticas educativas são intencionais, planejadas e sistemáticas. E, dessa forma, podem promover o desenvolvimento complexo de adolescentes autores de atos infracionais. Os profissionais que atuam diariamente com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas devem ter clareza sobre suas concepções relativas à socioeducação.

Diferentemente do que defendem Bisinoto et al. (2015), apontando para a falta de clareza sobre as concepções relativas à socioeducação, Gonçalves (2017), sob uma

perspectiva interdisciplinar entre Psicologia e Educação, evidencia as contradições existentes entre a prescrição e a ação das medidas socioeducativas direcionadas aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais. Observa a dialética existente entre a objetividade prescrita socialmente em documentos oficiais, para a educação de adolescentes e jovens em conflito com a lei, em relação à subjetividade desses adolescentes e jovens submetidos ao cumprimento das medidas socioeducativas. Gonçalves (2017) afirma que ainda deve haver mais estudos com vistas à superação das dissonâncias entre o prescrito e o realizado, que se ocupem em circunscrever aspectos envolvidos entre os adolescentes e as medidas socioeducativas.

Em consonância com Gonçalves (2017), Santana, Schuvartz e Oliveira Neto (2017), no campo da Educação em Ciências, ao analisarem a elaboração do planejamento das aulas de ciências em uma escola de atendimento socioeducativo, observaram a ausência de uma legislação educacional especial e de um currículo específico. Comentam que a falta de legislação especial e currículo específico faz com que a autonomia de uma escola inserida em uma unidade de atendimento socioeducativo seja subordinada às normas, às rotinas de segurança e aos outros atendimentos técnicos, eliminando o campo pedagógico como elemento potencializador de mudanças na formação e vivência dos jovens.

Santana, Schuvartz e Oliveira Neto (2017) ainda observaram que há uma descontinuidade nas atividades educacionais, tendo em vista que tais atividades são atropeladas pelas dinâmicas e lógicas da segurança local. Concluem que falta uma política educacional específica para o sistema socioeducativo e enfatizam que, sem orientações nacionais específicas, não há como acompanhar ou avaliar as atividades desenvolvidas, porque faltam parâmetros ou diretrizes. Ressaltam, ainda, que, na unidade do Centro de Atendimento Socioeducativo, a educação é posta em segundo plano.

Sob esse aspecto, Souza e Oliveira (2012), do ponto de vista da Psicologia Escolar, questionam se se trata de uma promoção da paz ou de valores da cadeia no sentido de problematizar a escolarização no contexto das medidas socioeducativas para adolescentes autores de ato infracional. Com base nesse questionamento, defendem que a escola deve se reformular para se tornar um espaço de desenvolvimento subjetivo, interpessoal, afetivo, cultural, profissional e cidadão dos adolescentes. Além disso, Souza e Oliveira (2012) defendem também que a escola é corresponsável no processo de inclusão escolar e social dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e precisa assumir essa posição. A adequada inclusão escolar e social dos adolescentes pode possibilitar a “construção de novas

trajetórias de vida desvinculadas da infração, colaborando na construção de um projeto de sociedade inclusiva e na sua garantia de direitos”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 309).

Leal e Macedo (2017), pesquisadores das áreas de Assistência Social e Psicologia, discutem a penalização da miséria no Brasil, considerando que um de seus alvos é a juventude das periferias das cidades brasileiras. Analisam a culpabilização do adolescente como elemento que “obscurece toda a trama de relações que propiciou a sua inserção em processos que conduziram ao ato infracional, numa lógica perversa que dele retira possibilidades concretas para um desenvolvimento pleno, tal como determina o ECA. Assim sendo, os autores evidenciam que o atendimento aos adolescentes que cometeram ato infracional tem característica punitiva no Brasil. Afirmam que são ações que carregam o eixo do controle sociopenal, o qual se concretiza de modo contraditório ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Trata-se, neste caso, da exacerbação da contradição ter no bojo de um sistema protetivo ações pautadas unicamente no controle social, que se efetiva por medidas eminentemente penais, exercendo claramente o controle por parte do capital pela judicialização da questão social. Por meio do ECA, mesmo sob o princípio da proteção integral, operativamente o que tem se visto, na verdade, é uma espécie de tutela jurídica penal do Estado ao adotar práticas que continuam a individualizar a questão social, neste caso, os adolescentes pobres. Está subjacente a este contexto um projeto societário específico, que visa, por meio de uma perspectiva criminológica, relacionar pobreza com infração. (LEAL; MACEDO, 2017, p. 137).

Segundo os argumentos de Leal e Macedo (2017), no centro de um sistema que se propõe, no texto da lei, ser protetivo, verificam-se práticas contraditórias, em vista de o controle social se efetivar por medidas essencialmente penais, quer dizer, por punições judiciais na esfera criminal. Essa ideia se fundamenta no fato de que o capital exerce o controle da sociedade por intermédio da judicialização da questão social, que tende a perceber o sujeito, em sua condição social desprivilegiada de ser pobre, como um infrator em potencial, fortalecendo o estigma sobre os pobres. Assim sendo, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vise à garantia dos direitos da criança e do adolescente, na prática, exerce uma “proteção” que se cumpre por meio da justiça, com a aplicação de penas judiciais para os adolescentes pobres.

Menezes (2016), transitando entre os campos das Ciências Sociais e Geografia, visa identificar as fragilidades presentes no sistema socioeducativo de internação feminina. O texto resulta de um estudo de caso desenvolvido a partir de cinco visitas a uma unidade de internação para adolescentes do sexo feminino e três entrevistas com a equipe técnica formada por socioeducadoras, psicólogos e a diretora da Unidade. Assim, faz um relato do que

observou no campo de pesquisa, inclusive sobre a dificuldade de ter acesso às informações relativas à própria unidade.

Destaca-se do estudo de Menezes (2016) a noção de que a sociedade em que vivemos é um meio de disparidades socioeconômicas, que leva à separação entre ricos e pobres. Além disso, há a relação de baixa renda com baixa escolaridade e o exíguo acesso aos meios de infraestrutura, tais como saúde, saneamento básico e educação. Associada às disparidades sociais e o exíguo acesso aos meios de infraestrutura, Menezes (2016) observa a fragilidade dos laços sociais e familiares como elementos que contribuem para a vulnerabilidade de jovens e adolescentes em espaços urbanos violentos.

Além disso, oportunamente, Menezes (2016) comenta que, dentro de uma unidade de internação, há uma grande separação entre a adolescente e a sociedade, caracterizando a relação entre ambos como sendo fria e superficial. Com isso, uma unidade de internação se caracteriza por ser um lugar de segregação e tristezas sentidas diariamente pelas adolescentes, representando um espaço de medo e insegurança, isto é, um lugar não desejado.

Ao realizar um comparativo da situação em que se encontram as adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e o que preconizam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sinase, Menezes (2016) observa em que medida as adolescentes estão em situação de vulnerabilidade em seu espaço social dentro e fora da Unidade de Internação. Conclui que o ECA e o Sinase, como mecanismos para promover o direito de crianças e adolescentes, contribuem, mas não resolvem o problema, pois considera que a instituição socioeducadora não promove a educação, mas a segregação e o estigma sobre a adolescente.

Cunha e Paiva (2016), pesquisadores da área de Psicologia, assim como Menezes (2016), voltam seu estudo para uma unidade de internação feminina e discutem as propostas educacionais desenvolvidas para adolescentes do sexo feminino em cumprimento de medidas socioeducativas, no estado do Rio Grande do Norte (RN), do período de 1979 a 2014. Assim, apresentam um histórico das instituições de atendimento, partindo do projeto salvacionista até a socioeducação. Sobre esse tópico do estudo, destaca-se o caráter contraditório do código de menores de 1979, em que o texto da lei propunha a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, porém apresentava a concepção do menor em situação irregular, que enquadrava a população infanto-juvenil pobre em um tipo de patologia social.

Com base em um processo histórico, as autoras destacam que, na década de 1980, ocorreram as principais transformações sociais. Tais transformações culminaram no reconhecimento da falência dos sistemas de “proteção” de crianças e adolescentes até então

vigentes e desencadearam o surgimento de uma nova política pensada para crianças e adolescentes como sujeito de direitos. (CUNHA; PAIVA, 2016, p. 80).

Em seu estudo, Cunha e Paiva (2016) identificaram três tipos de propostas educacionais: a educação baseada nos valores cristãos, a educação pelo trabalho e a socioeducação. Concluem que ainda há uma visão educacional feminina, pois, no interior das unidades, são planejados e executados programas educativos que reforçam as construções sociais sobre as mulheres, mesmo após os avanços nos paradigmas de atendimento.

Padovani e Ristum (2016), também pesquisadoras da área de Psicologia, visam a compreender como adolescentes autores de ato infracional em cumprimento de medida socioeducativa de internação significam a internação. O instrumento para geração de dados de pesquisa foi a fotovoz. Seis participantes do sexo masculino fotografaram o que percebiam como significativo na unidade de internação. Após a revelação das fotos, foram realizados encontros com os participantes para que eles comentassem sobre as imagens.

Para desenvolver este estudo, as autoras adotam a perspectiva de que “a adolescência é construída social e historicamente e, assim sendo, tem seu significado determinado pela cultura e pela linguagem, que são mediadoras das relações sociais”. (PADOVANI; RISTUM, 2016, p. 610). Além disso, concebem também como uma construção social e histórica os significados elaborados sobre as instituições responsáveis por acolher os adolescentes autores de ato infracional e pelos adolescentes, que vivenciam essas instituições em vista de estarem cumprindo medidas que envolvem a privação de liberdade. Com base nos estudos de Vigotski sobre a formação social da mente, as autoras afirmam que os sentidos são construídos a partir da experiência individual, portanto subjetivos. (PADOVANI; RISTUM, 2016, p. 612).

A respeito do adolescente e o ato infracional, as autoras argumentam que

o adolescente autor de ato infracional, ao vivenciar o julgamento social, poderá internalizar os (pré) conceitos acerca de si, podendo cristalizá-los em sua identidade e concretizá-los por meio da manutenção do comportamento “infrator”. Nesse sentido, a medida socioeducativa, e as atividades por ela impostas, podem tornar-se mediadoras na construção de uma nova identidade, possibilitando comportamentos que o distancie da vivência infracional. (PADOVANI; RISTUM, 2016, p. 610).

Esse argumento se fundamenta com base no pensamento de Vigotski (1931/2006 apud PADOVANI; RISTUM, 2016, p. 610) ao afirmar que “é na adolescência que o indivíduo toma consciência de si e essa autoconsciência é base para o autodomínio do comportamento, representando o desenvolvimento cultural deste”. Isso representa que a história de vida, por meio de suas relações, assim como a significação que é atribuída ao que é vivenciado, são fatores que participam do desenvolvimento e da atualização do ser humano e

transformam sua realidade em um movimento dialético. Ou seja, a pessoa age no ambiente que a cerca ao mesmo tempo em que sofre a influência desse ambiente. (PADOVANI; RISTUM, 2016, p. 610).

Dos resultados do estudo de Padovani e Ristum (2016), destaca-se a ideia de que é possível criar espaços de atendimento mais humanizados, em que os direitos humanos sejam respeitados. Além disso, destacam o apelo dos adolescentes para uma mudança nas significações construídas pelos funcionários do sistema socioeducativo e pela sociedade como um todo, em relação às instituições de cumprimento de medida socioeducativa de internação e, em consequência, em relação aos adolescentes.

As autoras concluem que percorrer caminhos que afastem os adolescentes do ato infracional é possível, desde que estes estejam inseridos em programas que subsidiem a escolarização e a profissionalização. A falta de acompanhamento eficaz e de perspectivas podem impulsionar o retorno à criminalidade. Padovani e Ristum (2016, p. 620) sugerem que é necessário haver uma mudança, compreendida como sendo imprescindível e que requer debate, pois transcende a demanda por humanização das unidades de internação, ou a realização de mudanças necessárias para adequação às leis. Destaca-se o fato de que é incompatível tornar eficaz a ação educativa por trás de muros e grades em vista do fato de que há uma discrepância entre as condições reais de sobrevivência, uma vez que as oportunidades com que esses jovens deparam-se na sociedade não coincidem com as mesmas que foram oportunizadas na instituição de internação.

Por fim, Padovani e Ristum (2016, p. 620) indicam a necessidade de toda a sociedade envolver-se quando o assunto é relativo a adolescentes autores e ato infracional. Cabe refletir sobre a conduta violenta tanto de adolescentes quanto de adultos, inseridos em um contexto mais amplo, social e cultural, que não é pacífico. Assim sendo, não é possível justificar que “medidas punitivo-repressivas se sobreponham a medidas socioeducativas”. (PADOVANI; RISTUM, 2016, p. 620).

Embora estudos relacionados à área de saúde tenham sido excluídos deste levantamento de estudos anteriores, considera-se importante destacar o artigo de Pessoa e Silva et al. (2015), pois corrobora com esta pesquisa por fornecer dados relativos à saúde mental dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Não se trata exclusivamente de discutir as contradições da legislação em relação aos adolescentes como sujeitos de direitos, apontar as falhas do sistema ou observar iniciativas educacionais, importa muito verificar o perfil de um aluno de socioeducação e os fatores que o vulnerabilizam.

Assim sendo, Pessoa e Silva et al. (2015), sob a perspectiva da área de Saúde Mental, observam que adolescentes em conflito com a lei podem apresentar diversos problemas de saúde mental, porém poucos estudos brasileiros abordam essa questão. Destacam que a pobreza, a baixa escolaridade, o consumo de drogas, a exposição a situações de violência e a hostilidade no ambiente familiar podem tornar o adolescente vulnerável e predispor-lo ao envolvimento em condutas delituosas.

Os adolescentes em conflito com a lei apresentam muitas características que se relacionam com o campo da saúde mental. Pessoa e Silva et al. (2015, p. 2) explicam que, em consonância com os estudos brasileiros, pesquisas de âmbito internacional também indicam que “adolescentes infratores apresentam baixa escolaridade, baixa condição socioeconômica, evasão escolar, envolvimento precoce com cigarro, álcool e substâncias entorpecentes, problemas de saúde mental e precocidade na prática de condutas delituosas”.

Dos dados do estudo, destaca-se que 67%, ou seja, mais da metade dos participantes, apresentam dificuldades relacionadas à saúde mental, uma vez que, entre as categorias saudável, limítrofe e clínico, o escore total do instrumento foi pontuado como clínico. Assim, a maioria dos participantes apresentou escores clínicos nas seguintes sub-escalas: problemas de conduta, hiperatividade e problemas de relacionamento.

Importante destacar que, em relação ao comportamento pró-social, que se refere às atitudes voluntárias das pessoas para ajudar as demais, como, por exemplo, confortar, consolar e compartilhar, 94% dos participantes apresentaram escore saudável. Esse resultado demonstra que, apesar das dificuldades evidenciadas por meio dos escores clínicos, “há enorme potencial e disponibilidade no compartilhamento e construção com os pares; assim, ao abordar as dificuldades deve possibilitar também a maximização da expressão das habilidades”. (PESSOA e SILVA et al., 2015, p. 4).

Os autores também destacam que a escolaridade dos jovens em conflito com a lei é baixa. Isso se justifica pelo fato de que a média de idade dos participantes é de 16 anos. O esperado seria que, com essa idade, eles já tivessem concluído o ensino fundamental. Entretanto, 39% dos participantes têm o ensino fundamental completo, enquanto 27% têm o ensino médio incompleto, e 34% não frequentam a escola. Esses dados confirmam dados de estudos anteriores, em que a escolaridade dos adolescentes em medidas socioeducativas de diferentes tipos foi identificada como baixa. Além disso, indicam a “emergência de ações intersetoriais que envolvam, antecipadamente, um diálogo ativo onde a escola e os diferentes atores envolvidos possam concretizar transformações neste quadro”. (PESSOA e SILVA et al., 2015, p. 6). Pessoa e Silva et al. (2015) informam também que a não frequência à escola

está relacionada à conduta infracional de adolescentes, pois os que frequentam a escola apresentaram menor número de reincidências e uso de drogas, em comparação àqueles que não frequentam a escola.

Em relação ao uso de substâncias químicas, cigarro e maconha, Pessoa e Silva et al. (2015) comentam que o cigarro e a maconha eram as substâncias mais utilizadas, segundo relato dos participantes da pesquisa. Além disso, destacam que “a precocidade do uso de drogas predispõe os adolescentes a se envolver mais cedo com a prática de infrações, o que sugere que o consumo de substâncias ilícitas deixa os adolescentes vulneráveis à adoção de comportamentos delituosos”. (PESSOA e SILVA et al., 2015, p. 5). No estudo em questão, também são ressaltadas as consequências do uso de substâncias químicas na adolescência. Tomando como base estudos de outros autores, Pessoa e Silva et al. (2015, p. 5) afirmam que “adolescentes que usam maconha podem ter seu funcionamento neurológico afetado pelo uso da droga, uma vez que apresentam desempenhos inferiores no que se referem às funções cognitivas quando comparados a adolescentes que não usam maconha”.

Por fim, destaca-se do estudo de Pessoa e Silva et al. (2015) uma reflexão a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em que percebem avanços possibilitados desde a implantação do ECA. Entretanto, indicam a necessidade de avançar mais ainda no sentido de garantir o caráter educativo e a efetividade das medidas previstas no ECA. Para isso, sugerem a articulação entre serviços e políticas de diferentes áreas, envolvimento das famílias e o oferecimento de suporte concreto aos educadores como pontos principais de investimento para a melhoria dos programas socioeducativos.

Lago, Mozzer e Valdez (2015), oriundos das áreas de Psicologia e História da Educação, apresentam o percurso histórico relativo a políticas e práticas de educação para meninos e meninas brasileiros, desde a colonização até o Estatuto da Criança e do Adolescente, com vistas a refletir sobre o lugar destinado a adolescentes pobres na sociedade brasileira. Com base em uma análise histórica, argumentam que, “dentro da pluralidade de contextos e realidades no Brasil, existe um lugar construído coletivamente e ao longo da história, para o desenvolvimento do adolescente infrator”. (LAGO; MOZZER; VALDEZ, 2015, p. 214).

Além disso, observam Lago, Mozzer e Valdez (2015) que o sujeito não existe separado de sua história, pois seu desenvolvimento se inter-relaciona com as suas condições de vida, relações sociais e universo simbólico. Portanto,

produto e produtor de história, o homem carrega os traços do seu lugar na sociedade e fala a partir deste lugar. Por isso mesmo, não se pode pretender compreender o comportamento do adolescente em conflito com a lei sem a compreensão de que, historicamente, esta fala de um lugar social de exclusão e violência. (LAGO; MOZZER; VALDEZ, 2015, p. 224).

Lago, Mozzer e Valdez (2015) apresentam o conceito *de situação social do desenvolvimento*, definido por Vigotski em 1934, com a colaboração de Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981). A abordagem ao conceito de situação social de desenvolvimento, parte da noção de que o homem é resultado de uma história, assim como produz uma história. Melhor dizendo,

para se entender a influência do meio na formação das particularidades psicológicas do indivíduo segundo sua idade, é necessário levar em conta, não somente as transformações ocorridas no meio, mas também as mudanças ocorridas na própria pessoa que, por sua vez, condicionam o caráter da influência do meio sobre seu desenvolvimento psíquico posterior. (LAGO; MOZZER; VALDEZ, 2015, p. 225).

Dessa forma, é na combinação de processos internos de desenvolvimento e de condições externas que se pode estabelecer a relação entre cultura e desenvolvimento da personalidade. Assim sendo, o adolescente em conflito com a lei fala de um lugar situado social e historicamente de exclusão e violência, que impacta nos processos internos de seu desenvolvimento. Um exemplo disso é o fato de que, em uma sociedade escolarizada, quando grande parte das crianças são deixadas fora da escola, pode-se provocar no adolescente a falta de motivações reguladoras da condução de sua escolarização, da construção do conhecimento e de uma vida produtiva e independente. O contexto de crianças com abandono ou evasão escolar, mais adiante, pode promover uma maior oposição dos adolescentes à escola e às regras sociais. (LAGO; MOZZER; VALDEZ, 2015, p. 227).

Finalmente, enfatizam Lago, Mozzer e Valdez (2015, p. 228) que, ao relacionar o conceito de situação social de desenvolvimento com adolescentes infratores, as vivências, principalmente nos centros de internação, são fundamentais na formação da personalidade dos adolescentes. Assim sendo,

é necessário compreender o caráter da relação afetiva, suas necessidades, bem como os recursos psicológicos do adolescente para reestruturar suas próprias necessidades e sentidos sobre a vida, sentidos esses que se (re)constituem nas comunicações, nas atividades orientadoras do desenvolvimento nesta etapa e nos novos sentidos subjetivos gerados neste contexto de vivências emocionais que têm uma importância vital para o adolescente. (LAGO; MOZZER; VALDEZ, 2015, p. 228).

Resulta deste estudo a percepção sobre o fato de que a pessoa, ao ser produto de uma história de exclusão, pode produzir uma história resultante desse processo, pois os fatores externos agem sobre o desenvolvimento interno e são elaborados de modo inconsciente e diferente em cada etapa de vida. É isso que leva o homem a carregar os traços do seu lugar na sociedade e falar a partir deste lugar.

A respeito da relação do Jovem em Conflito com a Lei e a Escola, sob a ótica da pesquisa em Educação, Dias e Onofre (2010) apresentam um estudo a partir de uma perspectiva teórica que entende a educação como possibilidade de libertação em oposição às relações de opressão e dominação. O objetivo do estudo de Dias e Onofre (2010) é contribuir com algumas reflexões acerca da relação entre o jovem autor de ato infracional e a escola, sob o ponto de vista da inclusão social de indivíduos marginalizados da sociedade. Dias e Onofre (2010, p. 37) afirmam que a escola, “ao rotular e tachar os jovens em conflito com a lei, ao selecionar e excluir, contribui de forma pouco positiva no processo de ressignificação dos atos dos adolescentes autores de ato infracional e em seu desenvolvimento identitário, cognitivo e moral”.

Além disso, reforçam que evasão, indisciplina, violência e desinteresse podem ser compreendidos como uma forma de resistência a um sistema educacional que, muitas vezes, pouco reconhece que o jovem em conflito com a lei é antes de tudo um jovem.

Destacamos, ainda, reflexão de Dias e Onofre (2010, p. 37-38) em que afirmam que

a prática educativa tem sido desafiada a acontecer com os jovens e não sobre eles, em torno deles implicando o reconhecimento da “voz” do outro. Torna-se fundamental nos espaços escolares que os jovens autores de atos infracionais deixem de ser vistos sob a ótica dos rótulos e estigmas e passem a ser considerados como sujeitos de direitos, produtores de significados, linguagens, estratégias de relacionamento, comunicação e diálogo.

Concluem Dias e Onofre (2010, p. 38) que, na relação entre o adolescente em conflito com a lei e a escola, “não basta reclamar a integração, nos espaços escolares, dos que estão deles marginalizados”. Assim, Dias e Onofre (2010, p. 38) orientam que é necessário “integrar a escola no processo de construção e transformação do mundo, para que ela possa ser um local de promoção de relações democráticas, humanas e críticas”.

Em consonância com Dias e Onofre (2010), também sob o ponto de vista da Educação, Neta e Silva (2015) abordam questões relativas à escolarização, repetência escolar e conflito com a lei, ao analisarem as percepções dos adolescentes sobre suas vivências no Centro Socioeducativo de Cuiabá. Metodologicamente, sua pesquisa se caracteriza como qualitativa de cunho dialético fenomenológico. Os dados foram gerados por meio de

observação direta e entrevistas. Os participantes foram 15 adolescentes internos em cumprimento de medida socioeducativa e 15 adolescentes egressos.

Com base nos métodos de observação direta e entrevistas, Neta e Silva (2015) buscam compreender e interpretar os discursos dos adolescentes sobre as seguintes palavras geradoras: conflito com a lei; percepção de si mesmos; o como as pessoas os percebem; como percebem a educação; como percebem a evasão e repetência escolar; educação que gostariam de ter ou se não gostariam de ter educação; perspectivas de vida.

Neta e Silva (2015, p. 270) observam que, em condição de vulnerabilidade e exclusão social, os adolescentes passam a viver na e da rua. Podem passar a se prostituir, se drogar e, nesse contexto, são recrutados pelo crime organizado. Em vista de não terem condições de sobrevivência, são impulsionados a cometer qualquer ato tanto para ajudar a família quanto para terem a satisfação das necessidades básicas de consumo que não podem ser proporcionadas pelos familiares.

Afirmam as autoras que os adolescentes na condição de marginalidade resultam de um modelo de desenvolvimento brasileiro, em que, ao mesmo tempo em que o Produto Interno Bruto expande, os indicadores sociais não correspondem a tal expansão, havendo uma relação inversamente proporcional. Consideram que as condições de exclusão impelem os adolescentes a entrarem em conflito com a lei.

Ao analisar as narrativas dos adolescentes, Neta e Silva (2015) destacam que a experiência de internação pode possibilitar uma mudança de comportamento, e, em vista da opressão do sistema socioeducativo, contraditoriamente, motivar um processo de reflexão. Além disso, compreendem que os adolescentes em conflito com a lei se originam de um sistema que lhes retirou direitos e sonhos por dois principais motivos: primeiro, por negar condições econômicas e sociais dignas e, segundo, por esconder, silenciar e inviabilizar o que por si mesmo produz, ou seja, o que o próprio sistema está produzindo.

Com base nas narrativas, observam que os adolescentes têm uma concepção negativa em relação à educação e à escola. As autoras associam esse fato às práticas de educação bancária denunciada por Freire, por meio da qual os alunos se veem obrigados a decorar temas e circunstâncias que não têm nenhuma relação prática com suas vivências pessoais. Acrescenta-se a isso a forma fragmentária com a qual os conhecimentos são desenvolvidos, desconectados da realidade concreta. Ressaltam que “o hábito da aprendizagem auditiva leva à passividade intelectual e a educação ensinada dessa forma leva à castração, não dá prazer, não estimula a criatividade nem tampouco leva a anseios de liberdade”. (NETA; SILVA, 2015, p. 285).

Por fim, concluem Neta e Silva (2015) que a instituição socioeducativa fomenta a violência, ao invés de contribuir para a ressocialização, potencializando o conflito com a lei. Além disso, consideram que o desafio de ressocialização depende em boa parte de ações do estado para promover reformas sociais e propiciar a justa distribuição de renda, possibilitando ao adolescente superar as condições de vulnerabilidade, exclusão social e educacional.

Sob a perspectiva da área de Letras, Machado e Passetti (2016) apresentam dados sobre adolescentes em conflito com a lei e suas formas de representação nos meios midiáticos, por meio da análise de uma reportagem exibida em fevereiro de 2014, pelo Telejornal “SBT Brasil”. Essa reportagem referia-se ao fato de um adolescente ter sido amarrado a um poste pelos moradores de um bairro carioca após a realização de um ato infracional. O estudo de Machado e Passetti (2016) filiam-se aos conceitos teóricos da Análise de Discurso francesa, desenvolvidos por Michel Pêcheux. O objetivo do estudo é analisar a rede de sentidos que produzem uma discursivização sobre o sujeito adolescente em conflito com a lei, para descrever o funcionamento do discurso midiático ao falar sobre o sujeito adolescente que transgredir a lei.

Como conclusão, Machado e Passetti (2016) observam a predominância de sentidos que colocam o adolescente em conflito com a lei em um espaço de inferioridade e de desumanização. Esses sentidos relacionam-se ao fluxo discursivo que justifica o fato de o adolescente ser violentado e despido por um grupo de jovens e pela população do bairro. Esse fluxo discursivo, ao mesmo tempo em que justifica a violência, intensifica um funcionamento discursivo que legitima, autoriza a ação, o castigo imposto a ele. Assim, esse processo discursivo nomeia a culpa do adolescente e, reciprocamente, destaca que a ação de violência da sociedade é justificada pelo caos social. Por fim, observam as autoras que o discurso social não olha o sujeito e o conjunto de circunstâncias que impulsionaram a transgressão. Tende a constituir-lo como merecedor da violência, do castigo, em um enaltecimento de argumentos unilaterais e tachativos.

Com vistas a verificar, de modo específico, estudos voltados ao contexto do adolescente em conflito com a lei/vulnerabilidade social no campo da Linguística Aplicada, nos anais de eventos anteriores da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) encontramos três. O primeiro foi o de Costa (2012), que analisou as crenças e experiências escolares que adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade trazem de sua vida pré-internação, tomando-os como parte importante do processo de ensino-aprendizagem. Como conclusão do estudo, Costa (2012) destacou que, para esses jovens, quando em liberdade, frequentar a escola não foi uma experiência positiva, porque

vivenciaram situações de preconceito e exclusão tanto de professores quanto de colegas. Essa experiência de exclusão contribuiu com o desenvolvimento de uma percepção negativa do adolescente em relação à escola. Com base na experiência vivida, frequentar a escola adquire características indesejáveis ao adolescente, tornando-se uma barreira no desenvolvimento de suas vidas escolares.

O segundo estudo é de Espíndola (2013), que analisou a construção das identidades de gênero masculino nos discursos de adolescentes autores de atos infracionais. Para isso, adota uma visão de discurso como prática social em relação a uma perspectiva socioconstrucionista de discurso e de identidades sociais. Os dados foram gerados com base em entrevistas com grupos focais e foram analisados os tópicos discursivos recorrentes. Os participantes foram jovens pertencentes à classe operária e moradores de lugares extremamente pobres. Espíndola (2013) comenta que analisou o posicionamento discursivo dos jovens com base em dados que não são narrativas. Espíndola (2013) conclui seu estudo afirmando que as identidades de gênero masculino dos participantes construíam-se por meio de uma visão de mundo essencialista e hegemônica.

O terceiro estudo é o de Mascarenhas (2016), que analisa o desenvolvimento do processo de sociabilidade de 26 (vinte seis) estudantes e o modo como esse grupo vivencia a vulnerabilidade social. O estudo foi realizado em uma escola da rede pública, que presta escolarização a adolescentes exclusivamente na faixa etária de 15 a 17 anos com distorção idade/ano. A metodologia do estudo se fundamenta em uma abordagem descritivo-qualitativa, com método história oral.

Os dados foram gerados com base em um roteiro para construção de fontes orais com o registro de histórias de vida completa, que abrangeu as dimensões biológica, cultural e social. Mascarenhas (2016) conclui que vivências em situações de vulnerabilidade e problemas de sociabilidade podem ser motivados por fatores de ordem histórica, social e cultural. Identifica como necessária a implementação de políticas educacionais que oportunizem refletir sobre a prática dos docentes que atuam em contextos de vulnerabilidade social. Além disso, indica que devem ser oportunizadas aos estudantes a construção e reconstrução de processos de aprendizagem por meio da compreensão histórica do presente.

Os estudos apresentados, embora sejam produzidos por pesquisadores de áreas deferentes, em diferentes localidades do país, apresentam pontos convergentes, por abordarem a condição do adolescente em conflito com a lei, às contradições legais relacionas às medidas socioeducativas, ao sistema socioeducativo de internação e aos processos educacionais de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Todas essas questões

contribuem para a compreensão dos dados apresentados neste estudo, pois abrangem aspectos relativos à condição do adolescente em conflito com a lei, sob o ponto de vista social, educacional, de saúde mental e da instituição de internação.

A respeito da condição do adolescente em conflito com a lei, Lago, Mozzer e Valdez (2015) afirmam que, “dentro da pluralidade de contextos e realidades no Brasil, existe um lugar construído coletivamente e ao longo da história, para o desenvolvimento do adolescente infrator”. Espíndola (2013) observa que as identidades de gênero masculino dos adolescentes são construídas por meio de uma visão de mundo essencialista e hegemônica. Sob a perspectiva da área de Saúde Mental, Pessoa e Silva et al. (2015) observam que adolescentes em conflito com a lei podem apresentar diversos problemas de saúde mental. Destacam que a pobreza, a baixa escolaridade, o consumo de drogas, a exposição a situações de violência e a hostilidade no ambiente familiar podem tornar o adolescente vulnerável e predispor-lo ao envolvimento em condutas delituosas. Sobre as formas de representação nos meios midiáticos de adolescentes em conflito com a lei, Machado e Passetti (2016) observam que o discurso social toma o adolescente como merecedor da violência, do castigo, em um enaltecimento de argumentos unilaterais e tachativos. Em relação ao contexto de miséria brasileiro, Leal e Macedo (2017), abordam a penalização da miséria no Brasil, considerando que um de seus alvos é a juventude das periferias das cidades brasileiras.

Com vistas às contradições legais relacionadas às medidas socioeducativas, Gonçalves (2017) e Santana, Schuvartz e Oliveira Neto (2017) discutem as contradições existentes entre a prescrição e a ação das medidas socioeducativas direcionadas aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais. Observam que a escola inserida em uma unidade de atendimento socioeducativo fica subordinada às normas, às rotinas de segurança e aos outros atendimentos técnicos, pois não conta com legislação educacional especial e currículo específico. Com isso, anula-se o campo pedagógico como elemento potencializador de mudanças na formação e vivência dos jovens.

Sobre o sistema socioeducativo de internação, Menezes (2016) e Cunha e Paiva (2016) visam identificar as fragilidades presentes no sistema de internação feminina e discutem as propostas educacionais desenvolvidas para adolescentes do sexo feminino em cumprimento de medidas socioeducativas. Abordam questões relativas à escolarização, repetência escolar e conflito com a lei, ao analisarem as percepções dos adolescentes sobre suas vivências no Centro Socioeducativo de Cuiabá. Da mesma forma que Neta e Silva (2015), Padovani e Ristum (2016) analisam como adolescentes autores de ato infracional em cumprimento de medida socioeducativa de internação significam a internação.

A respeito dos processos educacionais de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, Dias e Onofre (2010) abordam a educação como possibilidade de libertação em oposição às relações de opressão e dominação. Contribuem com algumas reflexões acerca da relação entre o jovem autor de ato infracional e a escola, sob o ponto de vista da inclusão social de indivíduos marginalizados da sociedade. Costa (2012) destacou que, para os adolescentes, quando em liberdade, frequentar a escola não foi uma experiência positiva, porque vivenciaram situações de preconceito e exclusão tanto de professores quanto de colegas. Souza e Oliveira (2012) defendem que a escola deve se reformular para se tornar um espaço de desenvolvimento subjetivo, interpessoal, afetivo, cultural, profissional e cidadão dos adolescentes. Bisinoto et al. (2015) explicam o que é socioeducação e observam que este conceito não está claro no âmbito do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), cuja legislação apresenta um discurso, e as práticas socioeducativas seguem um curso diferente. Além disso, defendem que, se a ação socioeducativa for orientada por uma clara concepção de socioeducação, torna-se possível mobilizar novos posicionamentos dos jovens, para um enfrentamento à ordem e às regras sociais estabelecidas.

Esta pesquisa aproxima-se dos estudos apresentados neste tópico por também enfocar os adolescentes em conflito com a lei e o contexto socioeducativo. Entretanto, buscamos evidenciar o ponto de vista dos adolescentes em conflito com a lei, no sentido de conhecer como eles percebem suas experiências. Compreendemos que tais experiências influenciam no modo de pensar desses jovens e, conseqüentemente, em suas escolhas de vida.

Situamos as falas dos adolescentes no escopo teórico da Teoria das Representações Sociais, considerando que as questões expostas pelos adolescentes se constituem como fenômenos representativos, considerando, dentre outros fatores, a inscrição desses adolescentes no social, que evidencia a exclusão, a vida desses jovens tomados como um grupo social, além do fato de se estabelecerem no âmbito da linguagem e da comunicação tanto interindividual quanto institucional.

Sob essa perspectiva teórica, fixamos os fenômenos representativos dos adolescentes como portadores de um *status* epistemológico, atribuindo a tais fenômenos valor de verdade e valor de realidade. Valemo-nos dos conhecimentos de senso comum dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação como forma de registro e instrumento de reflexão, visando promover estudos e iniciativas que gerem mudanças para os adolescentes, oriundos das classes pobres.

Por isso, interessa-nos a percepção de realidade que expressam os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação como subsídio para planejar as

atividades de ensino e aprendizagem de língua materna e poder promover ações que verdadeiramente expressem o sentido socioeducativo proposto por Bisinoto et al. (2015).

Após esta revisão de estudos, relativa aos adolescentes em conflito com a lei e socioeducação, apresentamos no próximo subtópico deste referencial, a temática das juventudes contemporâneas, tendo em vista que devemos ter sempre presente a ideia de que os adolescentes em conflito com a lei fazem parte das juventudes contemporâneas e desenvolvem suas culturas juvenis em meio ao risco social.

2.2 JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS

O objetivo deste tópico é situar os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação no contexto das juventudes contemporâneas. Para chegarmos à compreensão do adolescente como sujeito de direitos, precisamos compreender as diferentes abordagens sociais, também chamadas de paradigmas sociais de juventudes que, na atualidade, são coexistentes, conforme veremos a seguir.

2.2.1 Abordagens sociais sobre os jovens

Em se tratando de juventudes, existem diferentes abordagens que podem conviver “em uma mesma instituição, escola, ou mesmo coletivo de trabalho com jovens, o que pode causar algumas incompreensões, disputas e conflitos”. (PERONDI; STEPHANOU, 2017, p. 73). Assim sendo, neste tópico, comenta-se brevemente sobre as diferentes abordagens sociais e de pesquisa sobre os jovens, sobre o conceito de juventude(s) e sobre as formas pelas quais os jovens estão situados na sociedade, com base nas culturas juvenis que têm recebido maior ênfase na atualidade.

Com base em Perondi e Stephanou (2017, p. 73-74), apresentamos quatro diferentes abordagens sobre as juventudes. A primeira é a noção de juventude como etapa preparatória. Nessa abordagem, a ênfase está na preparação para o futuro em detrimento de valorizar as experiências do presente. Cara e Gauto (2007, p. 171) comentam que “a condição juvenil é um momento de aprendizado e formação, devendo os jovens ser educados para o enfrentamento dos desafios futuros correspondentes à vida adulta”. Nesse sentido, trata-se de uma abordagem que não concebe a complexidade que envolve a condição juvenil e volta-se para “preparar” o jovem para o futuro, desconsiderando o fato de que o futuro se constrói por intermédio das experiências vivenciadas no presente.

A segunda concepção é de juventude como problema. Sob essa perspectiva, são relacionadas aos jovens “questões como a violência, as drogas, a gravidez precoce, o desemprego juvenil, a falta de interesse pela política etc.”. (PERONDI; STEPHANOU, 2017, p. 74). A esse respeito, Cara e Gauto (2007, p. 172) afirmam que “os jovens são as principais vítimas dos problemas sociais que ameaçam a ordem nacional, com ênfase para questões relacionadas às áreas de saúde e de segurança pública. Nesse sentido, Perondi e Stephanou (2017, p. 74) observam que é provável que esta seja uma das visões mais arraigadas sobre os jovens e pode ser a forma como a sociedade os percebe. Observa-se que, de modo geral, esta abordagem reforça estereótipos e não tem uma visão positiva das múltiplas dimensões da condição juvenil.

Traçando um paralelo entre as abordagens de juventude como etapa preparatória e de juventude como problema, de acordo com Cara e Gauto (2007, p. 172), ambas as abordagens compreendem perspectivas de classe. No contexto brasileiro, somente os jovens de classe média e alta têm condições de usufruir de uma ocupação exclusivamente educacional.

Em contrapartida, a priorização de ações de saúde e segurança pública, presentes na concepção da condição juvenil como momento problemático da vida, encontra entre os jovens das classes populares seus principais destinatários, em uma acepção desses como clientes e/ou usuários. Reside, nesse caso, uma perspectiva – quando muito – compensatória, calcada geralmente em uma tentativa arrogante e preconceituosa de dar oportunidade a esses grupos juvenis vulneráveis de ingressarem em uma espécie diminuta e limitada de processo civilizatório. (CARA; GAUTO, 2007, p. 172).

Assim sendo, a juventude dos jovens abastados é vista como uma etapa preparatória para a vida. Em oposição, a juventude dos jovens de classes baixas, é percebida como um problema social, pois o comportamento desses jovens é tido como um comportamento de risco.

A terceira abordagem remete à noção de juventude como modelo cultural. Nessa abordagem, os jovens são modelos a serem imitados, e a juventude é uma fase de vida que se quer prolongar. De acordo com Perondi e Stephanou (2017, p. 74), os jovens passaram a ser um modelo a ser seguido a partir do advento da indústria cultural e do mercado de consumo. Trata-se de um fenômeno que atinge tanto crianças quanto adolescentes que desejam ser jovens com a maior rapidez possível. Esse fenômeno da juventude como modelo cultural acontece também com as demais gerações que apresentam forte tendência em manter a aparência e estilos de vida jovens.

Destaca-se que a visão de juventude como modelo cultural e a visão do jovem como problema são visões limitadas, pois não dão conta de analisar as juventudes em toda sua

complexidade, já que enfatizam apenas uma de suas dimensões. (PERONDI; STEPHANOU, 2017, p. 74).

O quarto paradigma é o da juventude como sujeito de direitos. Diferentemente das abordagens anteriores, deixa de definir os jovens por suas incompletudes e desvios, como nas abordagens preparatória e problemática, por exemplo. Dessa forma, perceber os jovens como sujeitos de direitos significa valorizar as potencialidades e as possibilidades que eles apresentam e desenvolvem. (PERONDI; STEPHANOU, 2017, p. 75). Nesse sentido, também representa entender “essa etapa da vida como momento singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados como sujeitos de direitos – tendo reconhecidas suas demandas sociais”. (CARA; GAUTO, 2007, p. 174). Consequentemente, as políticas e projetos para os jovens são centrados na noção de cidadania e partem de uma concepção de que são sujeitos integrais. (ABRAMO, 2005, p. 22).

Novaes (2018, p. 16-17), ao analisar quais são os direitos de crianças, adolescentes e jovens, avalia que a expressão “sujeito de direitos” envolve três dimensões, a saber: os direitos civis e políticos dos indivíduos, associados ao valor da liberdade; os direitos econômicos, sociais e culturais, associados ao valor da igualdade; e os direitos difusos, que remetem à solidariedade entre causas e grupos identitários, associados ao valor da diversidade. (NOVAES, 2018, p. 16-17).

Na opinião de Novaes (2018, p. 16-17), os direitos difusos subsidiam o encontro entre os direitos de cidadania e direitos humanos, pois têm relação com “patrimônio cultural da humanidade, à garantia de Paz, ao cuidado com o meio ambiente, assim como dizem respeito a grupos constituídos a partir de identidades de geração, gênero, raça, etnia, de condição física e mental distintas”. (NOVAES, 2018, p. 16-17).

Embora a noção do jovem como sujeito de direitos se faça presente no âmbito do discurso ou que se admita como um fato, ainda não é uma prática na sociedade brasileira. Abramo (2005, p. 22) afirma que a percepção do jovem como sujeito de direitos é um processo que se inicia no Brasil, mas também apresenta uma visão positiva a esse respeito, pois considera que “esta tem sido a perspectiva mais profícua para avançar no estabelecimento de políticas universais que atendam, da forma mais integral e ao mesmo tempo diversificada, às necessidades dos jovens, assim como as suas capacidades de contribuição e participação”. (ABRAMO, 2005, p. 22).

Novaes (2018, p. 19) corrobora com essa reflexão, ao afirmar que, frente a problemas sociais, como, por exemplo, desemprego juvenil e mortes violentas de jovens negros no país, a compreensão dos direitos dos jovens evidencia a obrigação do estado na imprescindível

implementação de políticas públicas que se atenham não só à condição juvenil mas também aos contextos específicos de vulnerabilidade vivenciados pelos jovens.

2.2.2 Juventudes

De modo geral, a concepção que se tem atualmente sobre juventudes resulta de um processo de mudança expressiva em relação à teorização sobre juventude. Essa modificação no modo de compreender a juventude abrange desde sua conceituação até a ênfase na dimensão cultural. Os jovens já não são mais vistos como pessoas em transição para a vida adulta nem como um conjunto de indivíduos organizados em uma faixa etária. Assim sendo, “tornou-se quase um consenso conceber juventude em sua diversidade, tanto que o plural juventudes substituiu o singular e passou a ser largamente adotado”. (PERONDI; STEPHANOU, 2017, p. 75).

O termo juventudes no plural, conforme explicam Perondi e Stephanou (2017, p. 76), é uma reação às abordagens mais tradicionais sobre a juventude, em que os jovens são tomados como sendo integrantes de uma cultura juvenil homogênea. Entretanto, os jovens não integram uma cultura juvenil essencialmente homogênea, pois

viver a juventude num mesmo tempo pode levar jovens de diferentes contextos sociais e culturais a partilharem linguagens, estilos, sentimentos, práticas e valores comuns. Mas o modo como experimentam o que os identifica como jovens é vivido de forma diferente a partir de diferentes situações em que se encontram, em especial, seu grupo social, etnia, gênero, territorialidade, religião etc. Isso implica perceber a diversidade dos modos como os jovens vivem a condição juvenil de um mesmo tempo/espço/cultura. (PERONDI; STEPHANOU, 2017, p. 76).

Portanto, a juventude sob um aspecto temporal, compartilha elementos em comum que a coloca em condição de igualdade no sentido e um modo jovem de ser. Entretanto, a forma como constituem suas experiências, com base em suas origens sociais e vivências culturais, os coloca como diferentes entre si. Por isso, não há como perceber o jovem dentro de um conjunto homogêneo. Cabe percebê-lo em um conjunto que, ao mesmo tempo em que é homogêneo, é também heterogêneo, isto é, plural.

Nesse sentido, Novaes (2006, p. 105) considera lugar-comum abordar juventude como um conceito construído histórica e culturalmente, pois o que define o jovem vem se transformando no tempo, além de ser sempre diferente no que se refere às culturas e espaços sociais. No que tange à idade, aspecto central do debate sobre juventude,

os limites de idade também não são fixos. Para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo. E, no outro extremo - com o aumento de expectativas de vida e as mudanças no mercado de trabalho -, uma parte "deles" acaba por alargar o chamado "tempo da juventude" até a casa dos 30 anos. Com efeito, qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais. (NOVAES, 2006, p. 105).

Mesmo que haja flexibilidade entre os limites de idade que delimitam a juventude, para uns, iniciando mais cedo, para outros, terminando mais tarde, há determinados âmbitos que especificam faixas etárias para as juventudes. Para a UNESCO, jovens são pessoas que têm entre 15 e 25 anos e, para o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), a juventude é caracterizada pela faixa etária dos 15 aos 29 anos, conforme informam Perondi e Stephanou (2017, p. 76).

2.2.3 Culturas Juvenis

As culturas juvenis se formam com base em um processo de mudança social em relação às juventudes. Com isso, cabe destacar as formas pelas quais os jovens estão situados na sociedade. Perondi e Stephanou (2017, p. 77) comentam que há duas formas principais de fazê-lo: uma é a construção sociocultural do que é juvenil, e a outra é a construção juvenil da cultura.

Na construção sociocultural do que é juvenil, sob o ponto de vista das organizações hegemônicas, tais como família, escola, trabalho, instituições religiosas, partidos políticos, associações intermediárias, exército, indústria cultural, meios de comunicação de massa, órgãos de vigilância e controle social, por exemplo, os jovens são definidos como sujeitos passivos, que devem ser preparados e qualificados para tornarem-se adultos no futuro. Na construção juvenil da cultura, os jovens não são sujeitos passivos, pois participam como agentes ativos, por intermédio da interação com seus pares, de processos de criação e de circulação cultural e social. (URTEAGA, 2011, p. 38 apud PERONDI; STEPHANOU, 2017, p. 77). Assim sendo, a construção juvenil da cultura corresponde ao conceito de culturas juvenis relativo aos estudos do Antropólogo Catalão Carles Feixa, para o qual

As culturas juvenis fazem referência, em termos gerais, à forma em que, coletivamente, os jovens expressam suas práticas e experiências sociais, mediante a reprodução de estilos de vida diferenciados, sobretudo em seu tempo livre, e nos espaços intersticiais da vida institucional. (FEIXA; NOFRE, 2012, p. 2)

Nesse sentido, a construção juvenil da cultura está relacionada aos territórios ou espaços de sociabilidade juvenil, criados pelos próprios jovens nos interstícios dos espaços

institucionais, a escola, a indústria do entretenimento, o bairro etc. Vale mencionar também os espaços relacionados a seus tempos livres nos contextos de rua, cinema, música, festas, lugares de diversão etc. (URTEAGA, 2011, p. 38 apud PERONDI; STEPHANOU, 2017, p. 77).

Neste estudo, discorre-se sobre as abordagens relativas às juventudes, bem como os conceitos de juventudes e de culturas juvenis como forma de situar os participantes no contexto das juventudes contemporâneas e suas respectivas culturas juvenis. Dessa forma, considera-se a abordagem de juventude relacionada ao jovem como sujeito de direitos, concebendo juventudes e culturas juvenis em seu aspecto múltiplo em que os jovens são vistos como participantes ativos cultural e socialmente.

2.3 LINGUAGEM, INCLUSÃO E DIFERENÇA

Tendo em vista as particularidades do contexto de ensino que tematiza esta pesquisa, para abordarmos questões relativas à linguagem, inclusão e diferença, identificamos, no campo dos Estudos Culturais (HALL, 1997), possibilidades de análise teórica acerca deste estudo. Para compreender o que representam os Estudos Culturais e sua abrangência, é necessário compreender o que representa cultura. Assim, Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36) ensinam que

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade *techno* contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta.

Veiga-Neto (2003, p. 5) comenta que houve “um crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou da vida cotidiana”. Dessa forma, a compreensão sobre cultura está relacionada com a amplitude que passa a ter tudo o que está associado a ela. Essa expansão da compreensão do que representa a cultura ocorreu na segunda metade do século XX. “A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual”. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER,

2003, p. 38). De forma específica, devemos compreender o aspecto significativo da ação social, conforme explica Hall (1997, p. 16), pois

a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Assim, tendo em vista que toda a ação social é cultural, pois são práticas de significação que expressam e comunicam um significado, passamos a compreender mais adequadamente o que representa a virada cultural, que é a mudança de ponto de vista sobre o conceito de cultura na sociedade, passando esta a ter um “peso explicativo” (HALL, 1997, p. 23) maior. Portanto, considerando a compreensão de que a cultura perpassa tudo o que é social, “assiste-se hoje a uma verdadeira virada cultural”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 6).

Com isso, em vista das caracterizações do que é cultura para a atualidade e que movimento foi a virada cultural, passamos a compreender que os Estudos Culturais (EC) são “um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos”, que se fundamenta em diferentes teorias e que rompem com “certas lógicas cristalizadas e hibridizam concepções consagradas”. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40).

Hall (2006 p. 17) argumenta que as sociedades da modernidade tardia são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições do sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Essas diferentes posições do sujeito caracterizam a “diferença” (HALL, 2006, p. 17). O conceito de diferença será retomado mais adiante.

Identidade e cultura se inter-relacionam de modo que a cultura forma nossa identidade, conforme explica Hall (1997, p. 26):

O que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas.

Inter-relacionando Estudos Culturais, cultura e identidades, cabe-nos, então, evidenciar qual o papel da linguagem nessas questões. Assim, Hall (1997, p. 27-28) ensina que a virada cultural corresponde a uma transformação radical nas atitudes em relação à linguagem. Assim sendo, essa mudança de atitude em relação à linguagem ocorre em uma dimensão maior, para além dos interesses de especialistas e estudiosos de literatura e linguistas. Hall (1997, p. 28) define essa mudança de atitude como “algo mais amplo - um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do significado”.

A "virada cultural" amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. Argumenta-se que os processos econômicos e sociais, por dependerem do significado e terem consequências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos - nossas identidades - e dada a "forma como vivemos", também têm que ser compreendidos como práticas culturais, como práticas discursivas. (HALL, 1997, p. 28).

A respeito de práticas discursivas compreendidas como práticas culturais, encontramos em Bakhtin/Volochinov argumentos que podem orientar nossa compreensão. Desse modo, Bakhtin/Volochinov (2006, p. 36) afirmam que

a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

Para compreender mais adequadamente esta reflexão, precisamos esclarecer o conceito de ideologia presente nos textos de Bakhtin/Volochinov. Assim, neste estudo, ideologia⁴ relaciona-se ao fato de a significação dos enunciados contar com uma “dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo”. (FARACO, 2009, p. 47).

Partindo dessa compreensão, Bakhtin/Volochinov (2006, p. 38) ainda afirmam que

nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, *é acompanhada de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno

⁴ Faraco (2009, p. 47) alerta o leitor que Bakhtin/Volochinov, no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, também identifica o termo ideologia como “o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais”. Entretanto, neste estudo, tomamos o cuidado para não confundir os conceitos, em vista do fato de nos interessar o conceito de ideologia relativo a juízo de valor.

obrigatoriamente concomitante. **A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.** (Grifo nosso).

A respeito do que representa refração para Bakhtin/Volochinov, Faraco (2009, p. 47) nos ensina que “refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – diversas interpretações (refrações) desse mundo”. Com isso, a respeito dessa construção de várias interpretações do mundo, Faraco (2009, p. 47) esclarece que se dá “na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos”. Portanto, nessa inter-relação entre os Estudos Culturais e as ideias do Círculo de Bakhtin convém destacar que o conceito de refração é de fundamental importância, pois

a refração é, desse modo, uma condição necessária do signo na concepção do círculo de Bakhtin. Em outros termos, ***não é possível significar sem refratar***. Isso porque as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais. (FARACO, 2009, p. 51, grifo do autor).

Nesse sentido, compreendemos o conceito de refração explicitado por Faraco (2009, p. 51) como um conceito identificável no pensamento de Hall (1997, p. 29), em decorrência de reflexões, como, por exemplo: “cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre fim de dar significado às coisas”. Portanto, se não é possível significar sem refratar, então a cultura é permanentemente refratada pela linguagem.

Neste estudo, também é de grande importância estabelecer o conceito de discurso que fundamenta nossas reflexões. Assim, com base em Hall (1997, p. 29), compreendemos que

o termo "discurso" refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.

Hall (1997, p. 29) estabelece uma noção de discurso que pode ser correlacionada ao conceito de discurso em Bakhtin. Assim, conforme Flores (2009, p. 84), discurso, nos textos de Bakhtin, define-se como “língua em sua integridade concreta e viva”. Julgamos pertinente

transcrever a nota explicativa para o verbete de discurso em Bakhtin, presente no Dicionário de Linguística da Enunciação.

O discurso é um fenômeno social complexo, multifacetado, que nasce a partir do diálogo entre discursos diversos. Constitui-se no âmbito do já dito e, ao mesmo tempo, é orientado para o discurso resposta que é solicitado ao surgir. Todo discurso responde a outros dizeres e, por conseguinte, é tecido heterogeneamente por uma diversidade de vozes (posições sociais, pontos de vista) mais ou menos aparentes. Entre o discurso e o objeto, entre o discurso e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, muitas vezes difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discursos alheios, sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. O discurso, desse modo, configura-se a partir de um entrelaçamento de interações sociais complexas, pois em todos os caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. [...] Em outras palavras, o discurso existe na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso que se constituem dialógica e historicamente. Logo, o discurso é constitutivamente ideológico, dialógico e histórico. (FLORES, 2009, p. 84).

Com base nesse verbete do Dicionário de Linguística da Enunciação, podemos refletir sobre o fato de, se o discurso é, em sua constituição, de ordem ideológica, dialógica e histórica, então o discurso se fundamenta nas bases culturais.

Avançando um pouco mais na questão, de modo a demonstrar a relação que estabelecemos entre o discurso em Bakhtin e Hall, tomado este como importante representante no campo dos estudos culturais, no campo das práticas discursivas, apresentamos os conceitos de identidade e diferença, sobre os quais Silva (2000) comenta que

a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como "fatos da vida", com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. (SILVA, 2000, p. 74).

Com base nesta análise teórica, podemos concluir, então, que a diferença existe na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso que se constituem dialógica e historicamente.

Para complementar essa reflexão sobre discurso e diferença, citamos as ideias de Santos (1999, p. 2), acerca das quais “A desigualdade e a exclusão são dois temas de pertença hierarquizada”. Com essa afirmação, o autor estabelece um paralelo entre desigualdade e exclusão, afirmando que, em um sistema de desigualdade, o pertencimento se dá por uma

integração de modo subordinado, enquanto, em um sistema de exclusão, o pertencimento ocorre por meio da exclusão. Santos (1999, p. 2) explicita a questão da seguinte forma:

a desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo⁵ está dentro e sua pertença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo está fora. Esses dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas.

O paralelo entre desigualdade e exclusão demonstra as bases sobre as quais se formam e se propagam práticas discursivas relativas à diferença. Tais práticas estão enraizadas na cultura, conforme explica Santos (1999, p. 2-3).

Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a loucura, o crime, a delinquência ou a orientação sexual.

Em consonância com Santos (1999), Lopes (2007, p. 12) afirma que “o princípio regulador da ordem social é o que orienta e regula os sujeitos de acordo com fronteiras imaginárias que definem os autorizados a participarem do lado dos incluídos e os autorizados a participarem do lado dos excluídos”. Lopes (2007, p. 12) ainda ressalta que “a inclusão carrega consigo o desejo de demarcação territorial e relacional da diferença”. Assim, compreende-se que inclusão e exclusão, segundo os autores, formam uma dualidade, a exclusão é o campo da “heterotopia” (SANTOS, 1999), e a inclusão é a delimitação entre a heterotopia e os autorizados a participar do espaço dos incluídos.

Para exemplificar o fato de que a exclusão é um fenômeno cultural, podemos comentar sobre os direitos humanos, embora tenham sido elaborados visando a todos os seres humanos, independentemente de qualquer distinção. Santos e Szuchman (2014, p. 76) afirmam que, “ao longo da história, os direitos foram apontando para quem eles devem ser concedidos e para quem não, produzindo subjetividades muito distantes da “versão oficial” dos direitos para todos”.

O que Santos e Szuchman (2014, p. 76) afirmam pode ser explicado pelas palavras de Lopes (2007, p. 11):

⁵ A expressão “em baixo” segue a escrita do texto original de Santos (1999), que está escrito em Português Europeu.

inclusão e exclusão estão articuladas dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica. Todo o espaço determinado por uma determinada ordem é delimitado e governado pela norma. Norma esta que classifica, compara, avalia, inclui e exclui. Toda lei mantém aqueles que denominamos excluídos fora do seu controle, pois não cabe a ela pensar o excluído, mas cabe prever o incluído.

Portanto, a partir das noções de cultura, discurso, diferença, inclusão e exclusão, cabe analisar o que são os fenômenos representativos. Observamos que o adolescente em conflito com a lei demonstra suas vivências relativas à exclusão, à diferença em suas práticas discursivas. Identificar os fenômenos representativos desses adolescentes acerca de suas concepções sobre as aulas de português, como percebem o uso da língua portuguesa, assim como representam a escola e a rua, são fundamentais para este estudo. Acreditamos que compreender o discurso dos educandos como elemento que demonstra as práticas sociais concretas de que eles participam, nos possibilitará pensar em um ensino que leve em conta suas “práticas letradas, que são produtos da cultura, da história e dos discursos”. (BUNZEN, 2014, p. 9).

2.4 ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI, EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

“A educação é o espaço da palavra, da interlocução e do diálogo. Se não for interlocução, a palavra será imposição”, como diz Craidy, 2015, p. 74, ou seja, a educação é um espaço essencialmente de linguagem, que se configura por intermédio de relações dialógicas. Tais relações dialógicas são compreendidas neste estudo como constitutivas de todo discurso, pois se trata de uma propriedade da linguagem que estabelece inter-relações com outros discursos e com o discurso do outro. Essa compreensão se fundamenta no fato de que o discurso carrega em si ressonâncias de outros já-ditos, responde a dizeres passados, presentes e futuros, assim como projeta e antecipa o discurso-resposta, conforme explicam Flores et al. (2009, p. 80).

Nesse sentido, Stella (2007, p. 179), ao analisar o conceito de palavra no pensamento bakhtiniano, comenta que

a compreensão de mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente dialógico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interpretação desse confronto.

Assim, a educação é o espaço da palavra, porque suscita o confronto entre as palavras da consciência e as palavras que constroem a realidade e resulta em uma nova palavra,

originada no processo interpretativo da confrontação das palavras. Para Arendt (2007, p. 12), “os homens no plural só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos”. Concordamos com Arendt (2007), pois, para que sejam inteligíveis entre si e consigo, os homens compartilham da palavra “em todo ato consciente, porque a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e da interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas”. (STELLA, 2007, p. 179).

Miotello (2007, p. 170) corrobora com a ideia de Arendt (2007, p. 12), pois considera que a “representação do mundo é melhor expressa por palavras, pois que não precisa de outro meio para ser produzida, a não ser o próprio ser humano em presença de outro ser humano”. Assim sendo, “a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 36).

Craidy (2012, p. 51) afirma que “ser sujeito significa ser responsável, ter direito à palavra e ser regido por regras claras”. Dayrell (2003, p. 25), por sua vez, argumenta que “há várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana”. Dayrell (2003, p. 24) ainda observa que o “pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere”. Além disso, acrescenta que “o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie”. (DAYRELL, 2003, p. 24).

A esse respeito, Craidy (2015, p. 74) comenta que o ser humano não nasce com uma programação previamente definida, ele aprende valores e formas de ser, tais como o direito à igualdade e outros comportamentos relacionados à opressão e à negação dos direitos dos outros. “Para respeitar os direitos dos outros é preciso sentir-se sujeito de direitos, ter a experiência de vivenciar direitos”. Como as pessoas aprendem o que vivem, o educador, ao suscitar saberes, é mediador e instrumento de humanização, por isso educar significa dedicar-se ao desenvolvimento humano. (CRAIDY, 2015, p. 74).

Considerando o contexto deste estudo e o fato de que o ensino de língua materna não é uma prática dissociada de pressupostos educacionais, é preciso dizer que a relação entre educação e socioeducação pode ser mais bem compreendida por meio da concepção de educação de sujeitos que têm direito à palavra. A socioeducação destina-se a adolescentes que tiveram a educação prejudicada em ambientes que vivem ou viveram, tais como comunidade

de origem, família, escola, entre outras. É necessário, portanto, restabelecer o que lhes foi negado. Por isso, para socioeducar é indispensável trabalhar junto com a família e com a escola, compreendendo estas como espaços educacionais. Na família, é preciso resgatar laços e, na escola, é preciso promover a recuperação de defasagens, frustrações e abandonos. (CRAIDY, 2015, p. 74-75).

A exclusão escolar, as dificuldades de integração na escola e as múltiplas reprovações são caminhos para o ato infracional. Craidy (2015, p. 80) observa que os jovens que não estudam nem trabalham (“nem-nem”) vagam pelas ruas da periferia sem perspectiva de inserção social e frequentemente são recrutados por facções criminosas, lideradas por adultos. Trata-se de um recrutamento que leva os adolescentes à integração em universo criminoso que lhes “confere a importância e o sentimento de ser alguém, para os que não tinham referências nem esperanças. As vantagens materiais também são importantes neste recrutamento, mas podem ser menos significativas do que os sentimentos de “pertencer” e de “ser” alguém. (CRAIDY, 2015, p. 80).

Gadea et al. (2017, p. 268) argumentam que atualmente a exposição da juventude à violência é uma realidade indiscutível. A materialização dessa exposição acontece em um cotidiano de vulnerabilidade social. Trata-se de um cotidiano em que são notórias as carências relativas ao desenvolvimento educativo e cultural, que intervém nos problemas que a juventude atravessa na atualidade. A falta de oportunidade de trabalho para os adolescentes com mais de 18 anos e a diversificação de alternativas de lazer e de ambientes escolares incentivadores são exemplos de fatores que contribuem com o desenvolvimento dessa carência.

Soares (2004, p. 8-9) também indica que a adolescência é uma época difícil da vida para todos os adolescentes, sem exceção. As dificuldades da adolescência se tornam mais difíceis, quando, à sucessão de mudanças da idade,

somam-se problemas como a rejeição em casa, vivida à sombra do desemprego, do alcoolismo e da violência doméstica, e a rejeição fora de casa – a rejeição vivida em casa, por vezes, estende-se ao convívio com uma comunidade pouco acolhedora e se prolonga à escola, que não encanta, não atrai, não seduz o imaginário jovem e não valoriza seus alunos. A invisibilidade é uma carreira que começa cedo, em casa, pela experiência da rejeição, e se adensa, aos poucos, sob o acúmulo de manifestações sucessivas de abandono, desprezo e indiferença, culminando na estigmatização. Essa trajetória é previsível e se repete diariamente. Não atinge apenas as famílias pobres, nem os pobres são pais menos amorosos. Mas os pobres têm, sim, menos oportunidades de organizar as responsabilidades profissionais de modo a privilegiar a presença em casa, sobretudo quando os filhos são pequenos. (SOARES, 2004, p. 8-9).

Embora os adolescentes em conflito com a lei, em sua maioria, se originem de uma condição de alta vulnerabilidade social, em vista de serem oriundos de lares desestruturados, baixa escolarização familiar, violência, drogadição, delinquência e contextos de grande pobreza, esse fato não pode ser linearmente associado à violência urbana. Gadea et al. (2017, p. 268-269) observam que pobreza e delinquência não podem ser diretamente associadas à violência urbana. A exposição da população jovem à violência ocorre com base em uma combinação de variáveis relacionadas a problemas de socialização na família, de outras formas de socialização, originadas de carências materiais, educativas, de inserção no mercado de trabalho e de dispositivos socialmente integradores, tais como lazer, esporte e atividades lúdicas, por exemplo.

O adolescente, tomado como sujeito de direitos, pessoa em desenvolvimento, com múltiplas potencialidades e com direito à palavra (CRAIDY, 2012, p.51), para exercer sua cidadania, precisa apropriar-se da leitura e da escrita como práticas sociais. Tinoco e Silva (2017, p. 63) comentam que “não se lê nem se escreve para provar que se aprendeu a ler e a escrever (característica predominante nas atividades escolares), mas para agir socialmente”.

“A baixa escolaridade desses jovens também é um fator de vulnerabilidade social, o que leva à exclusão em uma sociedade urbana, complexa, competitiva que valoriza essencialmente os conhecimentos formais”. (COMERLATO, 2015, p. 91). As pessoas menos letradas tornam-se estigmatizadas, porque é um fator determinante de exclusão a falta de intimidade com a escrita. (MOLLICA, 2007, p. 22).

Janks (2004, p. 1) considera que, se for negado aos alunos o acesso à variedade dominante da língua, a marginalização se perpetua. Por outro lado, quanto mais os alunos tiverem acesso à variedade dominante da língua, maior a sua capacidade de expressão. Assim sendo, o desenvolvimento linguístico do adolescente pode contribuir para “alcançar um modo de vida digno, com emprego formal e qualificado, como até mesmo para sonhar com essa possibilidade”. (COMERLATO, 2015, p. 91).

Pennycook (1998, p. 24) observa que “as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo”. No sentido de um ensino de língua materna inclusivo, Pennycook (1998) afirma que o ensino de línguas não pode ser trivializado. Os aprendizes e a aprendizagem não podem ser tomados como corriqueiros. “Enquanto o ensino de língua continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de língua, ele estará

mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder”. (PENNYCOOK, 1998, p. 30).

Sob essa perspectiva, observa-se que o ensino de língua materna não pode se constituir sobre bases excludentes, porque “as práticas de leitura e escrita colocam os falantes com maiores chances de constituir cidadania plena. A linguagem facilita os meios, embora não represente garantia para retirar os cidadãos do lugar à margem da sociedade organizada”. (MOLLICA, 2007, p. 12).

Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p. 19) afirmam que a criança pobre não domina o “dialeto culto” empregado pelos agentes educacionais e utilizado pelos livros didáticos. Além disso, comentam que o aprendizado da leitura e da escrita não é uma tarefa simples para os membros da classe pobre. Essa dificuldade pode ser explicada em vista do fato de que a norma padrão não é aquela que os adolescentes, membros da classe pobre, usam no cotidiano.

Assim, o aprendizado da leitura e da escrita configura-se na exigência do domínio de uma norma padrão, implicando a “simbolização do código escrito, das regras escolares, das exigências, às vezes absurdas, do discurso pedagógico; enfim, é como se o aprendiz entrasse em outro país, onde se fala outra língua e onde há regras de comportamento diferentes”. (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 19). Do ponto de vista crítico, Oliveira (2010, p. 43) comenta que o objetivo das aulas de língua portuguesa é auxiliar o aluno a se expressar em diversos contextos de interação social. Assim sendo, não deveria enfocar o ensino da gramática normativa por meio da nomenclatura, que é uma descrição inconsistente.

Travaglia (2004, p. 16) chama atenção para o fato de que a linguagem, ao mesmo tempo que reflete os motivos e os modos que as pessoas de uma sociedade e cultura se relacionam e percebem o mundo, também “dá forma ao nosso mundo e a nossa vida sociocultural”. Além disso, Travaglia (2004, p. 54) apresenta o conceito da “síndrome da incompetência”, que é o fato de os falantes da língua portuguesa afirmarem que não sabem, que não têm domínio da língua. Essa síndrome é motivada por um modo de ensino que valoriza a nomenclatura gramatical e não considera as relações práticas de uso da língua. Em todos os contextos de ensino essa síndrome é preocupante. Entretanto, em se tratando do fato de que a linguagem reflete os modos como uma sociedade e cultura se relacionam e percebem o mundo, isso se torna mais preocupante ainda.

Em consonância com Travaglia (2004, p. 16), Antunes (2009, p. 35) ressalta que “existem muitas formas de se exercer a prática social. A linguagem é apenas uma delas e se concretiza linguisticamente por meio do discurso falado ou escrito”. Desse modo, “nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem

seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. As línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais”. (ANTUNES, 2009, p. 35).

Tendo em vista o poder que é exercido por intermédio das práticas escritas, Comerlato (2015, p. 95) esclarece que estas podem ser consideradas instrumentos de dominação. Por esta razão, as práticas sociais que fazem uso da escrita são opressivas para aquele que não as conhece, já que o exclui. Também se deve considerar o fato de que o desconhecimento leva à dependência de um outro para que se tenha o acesso e a compreensão do que se está escrito. Essa situação se configura como um impedimento para a autonomia e uma limitação para o exercício pleno da cidadania.

Para o jovem, a falta de alfabetização e da escolarização, acompanhada normalmente da pobreza e de condições de vida precárias, agrava a situação de vulnerabilidade, deixando-o muito mais exposto aos riscos sociais e às muitas formas de violência presentes nas periferias. (COMERLATO, 2015, p. 95).

Em contraste ao que afirma Comerlato (2015, p. 95), Antunes (2009, p. 23) destaca que “linguagem, língua e cultura são realidades indissociáveis”. Isso representa que não podemos separar as noções de linguagem e cultura, por exemplo, porque a linguagem também é a expressão cultural de uma pessoa e reflete sua identidade.

É nesse âmbito que podemos surpreender as raízes do processo de construção e expressão de nossa identidade ou, melhor dizendo, de nossa pluralidade de identidades. É nesse âmbito que podemos experimentar o sentimento de partilhamento, de pertença, de ser gente de algum lugar, de ser pessoa que faz parte de determinado grupo. Quer dizer, pela língua afirmamos: temos território; não somos sem pátria. Pela língua enfim, recobramos uma identidade. (ANTUNES, 2009, p. 23).

Assim sendo, considera-se oportuno discorrer sobre as dificuldades relativas à educação de adolescentes privados de liberdade, que, de acordo com Souza e Oliveira (2012, p. 293), esbarra na inexistência ou irregularidade do atendimento educativo e na fragilidade das propostas pedagógicas existentes nesse contexto. “Não existem programas de escolarização adequados a essa população juvenil, muitos são analfabetos funcionais e não frequentam a escola há muito tempo”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2012, p. 294). Para Fiss e Barros (2014, p. 378), os alunos são vistos sob uma perspectiva homogeneizadora, que permite especular sobre uma escola pensada a partir do paradigma dominante: “Sob esta perspectiva, os sujeitos vão sendo alocados e ajeitados para uma dinâmica institucionalizadora que coloniza também os currículos e as aulas”.

Além disso, Souza e Oliveira (2012, p. 294) acrescentam: “reconhece-se que, em termos filosóficos, há uma contradição intrínseca associada à possibilidade de conjugar medidas de cerceamento da liberdade com a promoção de desenvolvimento global”. Esses recortes do estudo de Souza e Oliveira (2012) demonstram a necessidade de reflexão acerca das práticas de ensino para esse perfil de aluno, pois suas vivências culturais devem ser consideradas, para que se possa prover uma educação de qualidade. De acordo com Fiss e Barros (2014, p. 379), a escola deve acolher os alunos como sujeitos socioculturais e, ainda, refletir e reinventar suas práticas educacionais, por intermédio das realidades que os alunos produzem e manifestam.

Nesse sentido, deve ser descartado o estigma de seres monstruosos ou de vítimas passivas da sociedade. Assim, Souza e Oliveira (2012, p. 304) também indicam que é necessário que os professores pensem sobre como se constituiu o cenário de defasagens, frustrações e abandonos do adolescente, para que se possam construir estratégias de inclusão social. O fracasso escolar está associado a “situações de baixo desempenho escolar, dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, reprovações, defasagem ano/série/idade e evasão escolar”. (POZZOBON; MAHENDRA; MARIN, 2017, p. 394).

Os professores são essenciais para os processos de ensino e aprendizagem. Sua importância acentua-se no contexto socioeducativo, em vista da limitação de tecnologias da informação e comunicação na sala de aula, pelas peculiaridades do espaço, além da restrição a outras formas de acesso ao conhecimento e à cultura que os educandos têm em vista da privação de liberdade. Dessa forma, destaca-se que

as condições de produção de conhecimento têm raízes sociais: é na relação com os outros que se joga o jogo do conhecimento. Não há nada que possamos fazer ou dizer que tenha sentido (e que por isso conte como conhecimento) que não tenha, como pano de fundo, a nossa sociabilidade. Pensamos com artefatos herdados socialmente, moldamos os nossos pensamentos com uma linguagem socializada, e toda possibilidade de sentido depende da possibilidade de partilha com outro alguém. Epistemicamente, somos então seres dialógicos: produtores de conhecimentos num espaço relacional-comunicacional com outros que também assim se posicionam em relação a nós. (SALGADO; FERREIRA, 2012, p. 54).

Sob uma perspectiva dialógica, pode-se afirmar que, independentemente de qualquer forma de estigmatização e mesmo com essa sobrecarga psicológica de sua escolha profissional, os professores continuam atuantes, promovendo o ensino à maneira que consideram mais adequada ao contexto, ou seja, produzindo “conhecimentos num espaço relacional-comunicacional com outros que também assim se posicionam em relação a nós” (SALGADO; FERREIRA, 2012, p. 54). Embora essa pesquisa não se aprofunde nas questões

relativas ao professor, o papel que desempenha e a importância de sua atividade de base dialógica não podem ser desconsiderados.

A seguir apresentamos aspectos conceituais relativos à Teoria das Representações Sociais (TRS), importante teoria que fundamenta os dados gerados em campo como construções dos mundos de vida dos adolescentes.

2.5 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida por Serge Moscovici. Partindo do estudo das representações coletivas de Durkheim, Moscovici renovou a análise, enfatizando a “especificidade dos fenômenos representacionais nas sociedades contemporâneas que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e mobilidade social”. (JODELET, 1993, p. 4). Do ponto de vista comparativo, as representações coletivas de Durkheim podem ser associadas às representações individuais, pois são “regidas por leis abstratas comuns”.

Entretanto, Jodelet (2018, p. 427) esclarece que Durkheim determinou como representações coletivas um conjunto de “produções mentais sociais”, tais como: as religiões, os mitos, as ciências, as categorias de apreensão do tempo e do espaço, além das formas correntes de pensamento e saber. Assim, as representações coletivas se caracterizam sob dois aspectos centrais: situam-se na memória coletiva e seus objetos devem ter “gravidade para afetar a base mental da sociedade”. (JODELET, 2018, p. 427).

Originalmente, o estudo sobre representação social se tratava de uma pesquisa sobre a representação social da psicanálise, pois Moscovici compreendia que a representação social “constitui um excelente objeto de estudo para se averiguar em que se converte uma disciplina científica, quando passa do domínio dos especialistas para o domínio comum, ou seja, como o grande público a representa e modela e por que vias se constitui a imagem que dela se faz”. (LAGACHE, 1978, p. 7). Assim, o interesse de Moscovici (1978) era conhecer o que pensava o grande público a respeito da Psicanálise, com o objetivo de conhecer a verdade. A partir dessa concepção de representação social, Moscovici desenvolveu um método aplicável a outras representações, tais como a doença, o médico e a educação, por exemplo. (LAGACHE, 1978, p. 7).

Atualmente, de acordo com Jodelet (2018, p. 426), a noção de representação atravessa todas as disciplinas e proporciona “uma visão global do que seja o homem e seu mundo de objetos”. O modelo de representações sociais proposto por Moscovici e em desenvolvimento

até a atualidade é proposto como elemento que articula a Psicologia Social com outras ciências próximas. É nesse sentido que Jodelet (2018, p. 426) afirma que “somente o estudo dos processos e dos produtos, pelos quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam “seu mundo de vida”, permite a integração da subjetividade com as dimensões social, cultural e histórica”.

As representações sociais têm propriedades que são reconhecidas pela comunidade científica, como o fato de que:

- concernem ao conhecimento dito de senso comum, utilizado na experiência cotidiana;
- são programas de percepção, constructos com status de teoria ingênua, servindo de guia de ação e de leitura da realidade;
- são sistemas de significações, permitindo interpretar o curso dos acontecimentos e das relações sociais;
- expressam a relação que os indivíduos e os grupos mantêm com seu “mundo de vida” e os outros atores sociais;
- são forjadas na interação e em contato com os discursos em circulação no espaço público; e
- **estão inscritas na linguagem e nas práticas e funcionam como linguagem em razão de sua função simbólica e dos referentes que elas fornecem para codificar e categorizar o que povoa o universo de vida.** (JODELET, 2018, p. 429, grifo nosso).

Essas propriedades representam características consensuais que levam a crer que as representações “concernem não apenas às modalidades de elaboração dessas produções mentais sociais, mas também à forma pela qual elas intervêm na linguagem e nas práticas sociais para gerar efeitos sociais”. (JODELET, 2018, p. 429).

O historiador Charles Morazé (1994) mostrou – no que concerne às relações entre história e saber – que os modelos de abordagem da realidade se transformaram com o tempo, em função do estado dos conhecimentos científicos. No pensamento antigo, e até no Renascimento, a atenção se voltava para as “coisas”, o cartesianismo colocou a noção de “fato” no centro do saber até o século XIX, a qual foi substituída pela noção de “força” pelos recentes desenvolvimentos científicos. **A forma de abordar as representações ecoa essa centralização na ideia dinâmica de força social. É por esta razão que pessoalmente prefiro me remeter aos “fenômenos representativos” que agem na vida social em vez de uma noção puramente intelectual de representação.** (JODELET, 2018, p. 430 – grifo nosso).

Com isso, destaca-se que, neste estudo, adotamos a noção de fenômenos representativos como elementos atuantes na vida social, relacionados à dinâmica da força social, afastando a abordagem teórica de percepções essencialmente intelectuais de representação e voltando-se para o caráter dinâmico dos fenômenos representativos.

Jodelet (2018, p. 430) explica que existem diversas vantagens relativas à adoção da perspectiva dos fenômenos representativos, pois esse deslocamento permite “se vincular àquilo que é observável ou às construções intelectuais identificadas pela análise textual de

enunciados públicos, de documentos publicados ou registrados durante investigações”, sem precisar optar por uma das diversas definições da noção de representação. Além disso, favorece para que não ocorra um fechamento em alguma definição substancial da noção de representação social, pois um fechamento em definições substanciais pode restringir a percepção sobre as realidades estudadas.

Nesse sentido, Jodelet (2018, p. 430-431) comenta que os fenômenos representativos “permitem identificar nos materiais inscritos nos contextos de produção e de uso concretos as propriedades formais das representações e os processos de sua formação, seu funcionamento e seus efeitos sociais”.

As representações tomadas como uma forma de saber prático acarretam uma relação indissociável entre um sujeito e um objeto. “Representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se a um objeto”, por isso não existe representação sem objeto. (JODELET, 1993, p. 5). Assim sendo,

o sujeito é sempre social por sua inscrição no espaço das relações sociais e das comunicações, bem como por seus laços com o outro. Pode-se tratar de um indivíduo ou de um coletivo, a partir de um ponto de vista epistêmico, psicológico ou pragmático. O objeto pode ser humano (um ou mais atores sociais), ou social (um grupo ou um coletivo, ou um fenômeno concernente à vida pública ou privada), ele pode também pertencer ao universo material ou ideal. No que concerne ao objeto, a representação está em uma relação de simbolização (ela ocupa o lugar do objeto) ou de interpretação (ela dá significação ao objeto). No que concerne ao sujeito, a representação tem uma função expressiva e é o produto de uma construção. (JODELET, 2018, p. 431).

Para Jodelet (1993, p. 5), o ato de pensar que estabelece relações entre o sujeito e o objeto caracteriza-se por uma ação dual, relativa a dois aspectos essenciais. A primeira tem a função de elaborar a representação mental como uma representação pictórica, teatral, ou política, sendo a representação uma representante mental do objeto que reconstitui simbolicamente, tornando-o presente quando está ausente ou distante. A segunda relaciona-se ao fato de a representação carregar a marca do sujeito e de sua atividade, como conteúdo concreto do ato de pensar. Este segundo aspecto relaciona-se à característica construtiva, criativa e autônoma da representação que contém uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito. Por isso, Wagner (1998, p. 11) considera o caráter ambíguo da representação social: “é ao mesmo tempo uma teoria sobre o conhecimento representado, assim como uma teoria sobre a construção do mundo”.

Moscovici (1978, p. 25) compreendia que “toda representação é composta de figuras e de representações socializadas”. Quer dizer, uma representação social é o inter-

relacionamento de imagens e linguagem, porque ela evidencia e simboliza ações e situações que são ou se tornam comuns às pessoas. Para exemplificar, Moscovici (1978, p. 25) estabeleceu uma analogia com a imagem de uma fotografia captada e armazenada no cérebro:

A delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referimos, frequentemente, à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, assim por diante. A bem dizer, devemos encará-la de um modo ativo, pois seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por (e no decurso de) miríades de interações sociais. (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Nesse sentido, observa-se que as representações sociais são reconhecidas como sistemas de interpretação que têm regência sobre nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Desse modo, intervêm em processos relativos à difusão e assimilação dos conhecimentos, ao desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (JODELET, 1993, p. 5).

Jodelet (1993, p. 5) compreende que as representações sociais podem ser tomadas como fenômenos cognitivos, associando o pertencimento social às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados.

Sob esta perspectiva, as representações sociais são, ao mesmo tempo, produto e processo de uma atividade de “apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade”. Nesse sentido, as representações sociais são vistas como fenômenos cognitivos, pois evocam o interesse sobre uma modalidade de pensamento em seu aspecto constituinte, em vista dos processos, e, em seu aspecto constituído, em vista dos produtos ou conteúdos. Trata-se de uma modalidade de pensamento que tem sua especificidade em sua característica social. (JODELET, 1993, p. 5).

Jodelet (2017, p. 438) comenta que a experiência comporta uma dimensão cognitiva, pois favorece “a experimentação do mundo sobre o mundo e concorre para a construção da realidade, segundo categorias que são socialmente dadas”. Assim sendo, a experiência tem relação com os fenômenos representativos, pois “os termos em que são formuladas essa experiência e sua correspondência com a situação em que ela emerge serão emprestados de pré-construções culturais e de um estoque comum de saberes que lhe darão forma e

conteúdo”. Essa experiência constitui o sentido que o sujeito atribui aos fatos, situações, objetos e pessoas que com ele convivem e seu mundo de vida, relacionado ao mundo comum, comunicado por intermédio da linguagem. Portanto, a experiência é um conceito de ordem social e socialmente construída. (JODELET, 2017, p. 438).

Por intermédio de diversas significações, as representações expressam aqueles (pessoas ou grupos) que as elaboram e concebem do objeto que representam uma definição específica. “Essas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem, para esse grupo, uma visão consensual da realidade. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas”. (JODELET, 1993, p. 4).

Para Moscovici (1978, p. 25), como atividade mental e linguagem,

o dado externo jamais é algo acabado e unívoco; ele deixa muita liberdade de jogo à atividade mental, que se empenha em apreendê-lo. A linguagem aproveita-se disso para circunscrevê-lo, para arrastá-lo no fluxo de suas associações, para impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço, que é simbólico. Por isso, uma representação social fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. No final das contas ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes.

É nesse sentido que elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, por exemplo, são organizados como uma espécie de saber que informa alguma coisa sobre o estado da realidade. “E é esta a totalidade significativa que, relacionada à ação, encontra-se no centro da investigação científica. Esta assume a tarefa de descrevê-la, analisá-la, explicar suas dimensões, formas, processos e funcionamento”. (JODELET, 1993, p. 4).

Do ponto de vista conceitual, a representação social reflete como, numa determinada sociedade, seus membros pensam sua própria experiência e conduta. (LAGACHE, 1978, p. 9). Nesse sentido, o ponto central para a teoria das representações sociais é compreender “como comunidades diferentes, em diferentes contextos e com diferentes padrões culturais, constroem saber sobre o mundo”. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 82). Moscovici (1978, p. 26) conceituou a representação social como sendo “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Desse modo, a Teoria das Representações Sociais é “uma teoria sobre os saberes sociais. Ela se dirige à construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais”. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87).

Além disso, Jovchelovitch (2008, p. 87) esclarece que o interesse da Teoria das Representações Sociais está no fenômeno das representações sociais, que “compreende os saberes produzidos na, e pela, vida cotidiana”. Em acréscimo, a autora explica que a Teoria das Representações Sociais se insere em uma tradição à qual chama de fenomenologia da vida cotidiana, cujo objeto de análise é

compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes. Com outras disciplinas vizinhas ela partilha o interesse em trazer à luz a estrutura das visões de mundo, das crenças e formas de vida que produzem teorias sobre a vida cotidiana e os saberes que ela contém. Este saber, que é sempre plural, está intimamente ligado ao mundo da vida e à experiência vivida em uma comunidade, demarcando seus referenciais, de pensamento, ação e relacionamento. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87)

Assim, Jovchelovitch (2008, p. 87-88) ainda comenta que a Teoria das Representações Sociais discorda da ideia de que o conhecimento cotidiano é distorção e erro e se firma na defesa do “status epistemológico dos saberes ligados à vida cotidiana e ao senso comum e “entender os entendimentos” que eles expressam”. Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais, no campo social, por exemplo, se relaciona à

construção de visões de mundo, com o estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e as identidades de atores sociais e as inter-relações que eles constroem. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 35-36)

Nessa mesma perspectiva, para Jovchelovitch (2008), a Teoria das Representações Sociais apoia-se também no “reconhecimento de que todo conhecimento é ao mesmo tempo simbólico e social”.

Jodelet (1993, p. 4-5) caracteriza a representação social a partir do conceito que considera haver concordância na comunidade científica. Assim, conceitua a representação social como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Nesse sentido, Jodelet (1993, p. 5) comenta que, embora seja um conhecimento que se diferencie do conhecimento científico, uma vez que é chamado também de “saber de senso comum”, “saber ingênuo”, “natural”, a representação social é considerada um objeto de estudo tão legítimo quanto o científico, em vista de sua importância na vida social, em razão do que é capaz de informar acerca dos processos cognitivos e das interações sociais.

As representações se constituem com base em dois processos: a ancoragem e objetivação. A ancoragem possibilita a assimilação da novidade no sistema de pensamento existente, para familiarizá-la e transformá-la com o objetivo de integrá-la ao universo do pensamento pré-existente. A objetivação acolhe a novidade e a integra nas estruturas da ação cotidiana (JODELET, 1993, p. 15; JODELET, 2018, p. 437).

Além disso, do estatuto epistemológico da representação destaca-se seu aspecto prático, direcionado à ação e à gestão da relação com o mundo, relativo ao seu valor de realidade, no sentido das relações de representação e seu objeto. “Uma representação não é uma cópia da realidade”. (JODELET, 2018, p. 433). Tendo em vista que a “representação é uma construção de objeto, expressiva de sujeito, conduz a um hiato (*decálage*) de seu referente”. (JODELET, 1993, p. 16). Este hiato, ainda segundo Jodelet (1993, p. 16), se forma em vista da intervenção especificadora dos valores e códigos coletivos, assim como das implicações pessoais e dos envolvimento sociais dos indivíduos. Ou seja, ocorre um deslocamento em relação ao objeto representado; em tal deslocamento pode haver a distorção de seus elementos, a retirada ou a adição de suas propriedades e significados. Assim sendo, ocorrem três tipos de efeito no nível dos conteúdos representativos: distorções, suplementações e desfalques (JODELET, 1993, p. 16; JODELET, 2018, p. 433).

Nas distorções, estão presentes todos os atributos do objeto representado, porém são acentuados ou minimizados de forma específica, com o objetivo de produzir transformações na avaliação das qualidades de um objeto ou de uma ação. Na suplementação, são atribuídos ao objeto representado atributos, conotações que não lhe pertencem, surge de uma reunião de significações devidas a bloqueios do sujeito e ao seu imaginário. No desfalque, ocorre a supressão de atributos pertencentes ao objeto. Geralmente resulta do efeito repressivo das normas sociais, em que conceitos centrais que podem ferir algum valor da moralidade social, por exemplo, são excluídos (JODELET, 1993, p. 16-17).

Destaca-se a percepção de Cañete e Kersch (2012, p. 105-106), em vista de sua experiência de pesquisa com a Teoria das Representações Sociais no campo da Linguística Aplicada. As autoras comentam que a Teoria das Representações Sociais possibilita compreender o processo de elaboração e transmissão de conceitos e a forma como as pessoas percebem e constroem a realidade.

Nesse sentido, a representação social enfoca o “sujeito como um pensador ativo, não um simples processador e reproduzidor de conhecimento”. (CAÑETE; KERSCH 2012, p. 105). Compreender que o sujeito é um pensador ativo, conformado na interação com outros em

contextos que se situam social e historicamente, é de fundamental importância, quando o objetivo é compreender como uma determinada realidade se constrói.

Portanto, a Teoria das Representações Sociais é significativa para este estudo, tendo em vista que a própria iniciativa de compreender o educando em espaço socioeducativo se exclui de uma dimensão cognitiva, objetiva e proposicional. Refletir sobre o conhecimento da vida cotidiana, “por meio dos mundos de vida e os sistemas de interpretação deste mundo” (JODELET, 2018, p. 435), expressos pelos fenômenos representativos dos adolescentes, pode ser uma forma de compreender como os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação percebem e constroem a realidade.

Nesta fundamentação teórica, iniciamos com uma revisão de estudos relativos aos adolescentes em conflito com a lei e socioeducação. O processo de revisão teórica abrangeu pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, com reflexões relativas à educação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Os estudos resenhados perpassam questões relativas à escolarização, saúde mental, instituições de internação e às contradições legais. Esse tópico nos possibilitou ilustrar o universo socioeducativo, além de fundamentar nosso ponto de vista acerca da socioeducação.

Para prosseguir na fundamentação teórica, optamos por discorrer sobre as juventudes contemporâneas, tendo em vista que os adolescentes se situam no contexto das juventudes. Para desenvolver o tópico, abordamos os paradigmas sociais de juventudes, o conceito de juventudes e de culturas juvenis. Uma vez estabelecidas as concepções sobre adolescentes em conflito com a lei, socioeducação e juventudes, passamos para as questões relativas à linguagem inclusão e diferença, correlacionadas a uma compreensão de linguagem, discurso e cultura.

Também desenvolvemos um tópico correlacionando os temas sobre a educação de adolescentes em conflito com a lei e linguagem, para, finalmente, chegarmos ao tópico sobre a Teoria das Representações Sociais, em que se sustenta este estudo. O referencial foi desenvolvido desse modo para dar conta da diversidade não só do contexto de ensino socioeducativo, mas também da diversidade de fenômenos representativos expressos pelos adolescentes em suas falas. Como não existe uma “norma” que dê conta da “normalidade” relativa ao adolescente em conflito com a lei, ou mesmo aos fatores de vulnerabilidade social das juventudes contemporâneas, desenvolvemos esta “teia” teórica como um possível caminho para fundamentação do tema em estudo.

A seguir, apresentaremos a seção relativa aos procedimentos metodológicos em que estão caracterizados os procedimentos adotados para este estudo, as considerações éticas,

caracterização do espaço da pesquisa, participantes, processo de geração de dados e as ponderações necessárias para a análise de dados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia qualitativa de cunho etnográfico, porque há a imersão da pesquisadora no contexto pesquisado, com observação e participação no decorrer da pesquisa. (SILVERMAN, 2009; FLICK, 2009). Além disso, cabe destacar que a pesquisa qualitativa remete a um processo indutivo, pois o significado é produzido a partir dos dados gerados em campo (CRESWELL, 2007, p. 27).

Nesse sentido, o método de pesquisa foi a entrevista em grupo, a que chamamos de roda de conversa, desenvolvida com base nas manifestações verbais dos educandos, a partir de “tópicos guia” (GASKEL, 2003, p. 66) e com a técnica de associação de ideias, que é fundamentada em pressupostos epistemológicos construcionistas (SPINK, 2013, p. 105-108).

Ainda com base em Gaskel (2003, p. 65), fundamenta-se a escolha metodológica, tendo em vista que

o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações.

Assim sendo, “a entrevista qualitativa fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. (GASKEL, 2003, p. 66). O objetivo da entrevista qualitativa é conhecer em detalhes “crenças, atitudes, valores e motivações” em relação à maneira como as pessoas se comportam em situações sociais específicas. Portanto, o propósito deste estudo coaduna-se ao objetivo da entrevista qualitativa.

A seguir, serão caracterizados questões éticas, espaço da pesquisa, participantes e processo de geração de dados e análise.

3.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

No que tange às considerações éticas, destaca-se que, até chegar à atividade de geração de dados em sala de aula, passamos por um processo sucessivo de pedidos de autorização. Neste processo, foi fundamental a interlocução da diretora da escola, como apoiadora da pesquisa, com a instituição de atendimento socioeducativo. Para submeter ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos (CEP), solicitamos autorização à presidência da instituição de atendimento socioeducativo e à Secretária Estadual de Educação.

Depois de aprovado o projeto de pesquisa, encaminhamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os diretores das unidades de internação onde os dados seriam gerados, pois estes são os responsáveis legais dos educandos enquanto estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Por fim, em cada turma conversamos com os alunos, esclarecemos sobre a pesquisa e os convidamos a participar. Houve turmas em que a adesão foi total, mas houve outras turmas em que alguns alunos optaram por não participar, provavelmente incomodados com o fato de terem suas imagens registradas. Assim, de posse de todas as autorizações, iniciamos a pesquisa. Os dados foram gerados por meio de gravação de vídeo, com o assentimento dos educandos, para viabilizar sua transcrição, proporcionando uma visualização da expressão do participante, bem como possibilitando compreender melhor as falas, já que as salas onde os dados foram gerados têm muitos problemas de acústica.

Destacamos que, ao final da pesquisa, após a defesa da Dissertação de Mestrado, os resultados serão apresentados às instituições participantes, Secretaria Estadual de Educação e Instituição de Atendimento Socioeducativo.

No decorrer da geração de dados, tomamos todos os cuidados éticos, inclusive para respeitar os preceitos legais, conforme os artigos 17 e 94, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, transcritos a seguir:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

[...]

Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:

[...]

IV - preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente; (BRASIL, 1990).

Também cumprimos com o que preconizam as resoluções nº 466/2012, que aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e nº 510/2016, que regulamenta as pesquisas com procedimentos metodológicos que envolvem a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis.

No próximo tópico, apresentamos uma descrição do espaço onde a pesquisa foi realizada, seguida da caracterização dos participantes.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA

A escola da Rede Pública Estadual em que ocorreu a pesquisa presta atendimento escolar de Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades regular e EJA, a adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação, oriundos da capital e região metropolitana e alguns CASES, do interior. Essa escola já está com 18 anos de funcionamento, atende a 72 turmas entre ensino fundamental e médio e tem um efetivo de 66 professores. No final de 2018, contava com um total de 412 alunos, dos quais 329 estavam cursando os anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA, pois diversos alunos têm mais de 15 anos.

O Ensino Fundamental ocorre na modalidade ensino regular para alunos menores de 15 anos e na modalidade EJA para alunos com idade acima de 15 anos. Esta escola não é aberta à comunidade, pois está localizada dentro de uma unidade de atendimento socioeducativo da capital, para escolarização específica dos adolescentes internados nesse lugar.

Com isso, o estudo proposto transita entre dois espaços institucionais: a escola, subordinada à Secretaria Estadual de Educação, e o Centro de Atendimento Socioeducativo, subordinado à Fundação de Assistência Socioeducativa (FASE). A escola está localizada em uma sede administrativa, dentro da maior unidade de internação do estado. É uma casa pequena com espaço para sala da direção, supervisão pedagógica, secretaria, banheiros, sala dos professores e uma pequena cozinha.

As salas de aula ficam no interior dos Centros de Atendimento Socioeducativo (CASES). A escola atende aos quatro CASES situados na maior unidade de internação do estado. Cada ala do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) tem em média quatro salas de aula, cujo funcionamento ocorre em três turnos (manhã, tarde e vespertino) para turmas diferentes em cada turno.

Em matéria de funcionamento interno do CASE, no horário das aulas, os alunos saem dos dormitórios, chamados internamente de “bretes⁶”, e são conduzidos pelos agentes até as suas salas de aula. Os dormitórios são no andar de cima, e as salas de aula ficam no andar de baixo. Durante a aula, os alunos são monitorados por circuito interno de televisão com câmeras instaladas dentro das salas de aula e por agentes situados na porta da sala de aula. Os professores se deslocam da sede da escola para o interior dos CASEs, onde ministram suas

⁶ “Brete” é como os adolescentes chamam o dormitório, onde ficam instalados na unidade de internação socioeducativa.

aulas, vestindo um jaleco⁷ com a identificação da escola. O jaleco é item de uso obrigatório de professores e professoras no interior dos CASES.

As turmas são multisseriadas, agrupando educandos de EJA em diferentes totalidades e poucos educandos de ensino regular. Em cada turma há no máximo 10 alunos. Destaca-se que o quantitativo de alunos por turma pode variar para menos de 10, mas não para mais. Nem sempre as turmas contam com o total de 10 alunos, porque há grande rotatividade entre os internos, em vista de ingressos, transferências e desligamentos.

A duração de uma aula é de 90 minutos. Cada aula é tida como um bloco, não como um período. As disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa recentemente tiveram sua carga horária ampliada para dois blocos de 90 minutos por semana. Antes dessa mudança, as aulas de Língua Portuguesa ocorriam uma vez por semana, com duração de 90 min.

Neste ponto, cabe destacar que, embora seja uma escola diferenciada por trabalhar com alunos privados de liberdade, considerando que esse fato a insere num contexto diferenciado, os órgãos responsáveis a tratam como uma escola tradicional, subordinada ao mesmo sistema de normas e regras das escolas regulares. Esse tratamento com frequência gera alguns problemas, principalmente para o fechamento da carga horária. Isso ocorre porque os CASEs podem cancelar as aulas por falta de agentes para monitorar os internos, por motivos de segurança, havendo risco de motins e conflitos, ou por problemas de infraestrutura como falta de água, por exemplo.

Os cadernos dos alunos não ficam com eles. A cada horário de aula, o professor pega uma bolsa em que estão os cadernos dos alunos daquela turma e um estojo com lápis, borracha e caneta, sempre contados de acordo com o número de cadernos da bolsa. Outros materiais como apontador, régua, cola ou tesoura são de responsabilidade e uso do professor. Ao final de cada aula, os materiais devem ser conferidos e guardados. Os alunos não podem ficar com nenhum tipo de material para levar ao dormitório.

Em vista desse fato, também não têm autorização para utilizarem materiais didáticos ou realizarem atividades extraclasse no dormitório. Percebo essa regra como limitadora do processo de aprendizagem do educando, porque eles não têm uma sala de estudos e não podem estudar no dormitório. O processo de aprendizagem fica restrito ao horário da escola. Nem caligrafia os adolescentes podem fazer em horário extraclasse.

⁷ O uso do jaleco pelos professores/as justifica-se por ser um elemento de identificação do profissional que ingressa no interior das unidades de atendimento. Além disso, tem a função de encobrir as formas do corpo e detalhes da roupa dos professores e não chamar atenção dos alunos.

Os livros didáticos ficam numa salinha da escola, organizada com a finalidade de ser uma biblioteca. Caso algum professor queira utilizá-los com os alunos, deve pegar o número necessário e levar para sala de aula juntamente com os cadernos dos alunos e outros materiais de apoio que utilize. Muitas vezes, em vista do deslocamento entre a escola e o CASE e do peso que pode representar o volume de material a ser carregado, os professores acabam não utilizando os livros. Assim as atividades podem se limitar à exposição verbal, alguma atividade em folhas avulsas e exposição escrita no quadro.

A respeito da avaliação formal de aprendizagem, a orientação da escola é que se façam duas avaliações no semestre com respectivas atividades de recuperação. Não há uma nota, nem conceito. Os alunos são avaliados por pareceres descritivos em que se considera o processo de aprendizagem e aspectos disciplinares e comportamentais. O que se entrega ao final do semestre, portanto, não são notas, são pareceres descritivos por área de conhecimento.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são adolescentes do gênero masculino e feminino, na faixa etária de 14 a 18 anos, que estão cumprindo medida socioeducativa de internação sem possibilidade de atividade externa (ISPAE). São adolescentes que estão reclusos em regime fechado de internação sem possibilidade de atividade externa e somente recebem visita em dias específicos. Eles estão cursando os anos finais do ensino fundamental e, em sua maioria, não frequentam a escola há pelo menos dois anos, conforme se pode verificar nos dados apresentados no tópico de análise e discussão.

Os participantes estão agrupados em turmas multisseriadas, em diferentes totalidades da EJA. Assim, a turma 69 agrupa educandos das totalidades 5 e 6, doravante T5 e T6, equivalentes a 8º e 9º anos. As turmas 70 e 73 contam com educandos das totalidades 3 e 4, chamadas de T3 e T4, correspondendo aos 6º e 7º anos e ainda há as turmas 93 e 94, localizadas na unidade de internação feminina, contam com as totalidades 3, 4, 5 e 6. Esse fato configura a característica de multisseriamento das turmas.

3.4 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

A pesquisa proposta tem como base manifestações verbais dos educandos acerca de suas percepções sobre o aprendizado de língua materna, sobre o contexto de ensino e sobre suas vivências em uma roda de conversa. Essa etapa foi realizada com sucesso, possibilitando

um volume considerável de dados. Os dados são de cinco turmas, três na unidade masculina e duas na unidade feminina, contemplando, assim, ambos os gêneros em nossa análise.

A geração de dados originalmente tinha a intenção de verificar o que é significativo do ponto de vista do educando no que tange ao uso da língua escrita em seu dia a dia e suas expectativas sobre as aulas de língua materna. Entretanto, após a realização das duas primeiras rodas de conversa, que ocorreram na unidade feminina, percebemos que os alunos tinham mais a relatar. Tinham coisas a dizer que iam além do que nos propomos a questionar, pois as vivências pessoais deles emergiram como argumentos para sua compreensão de mundo e como resposta aos nossos questionamentos. Se ficassemos limitados à nossa proposta inicial, nossos dados não seriam produtivos. Assim, incorporamos, às questões das cinco rodas de conversa realizadas, perguntas que possibilitaram a coesão entre a perspectiva de aprendizagem de língua materna dos adolescentes e suas vivências escolares e no percurso entre o abandono escolar e as vivências na rua, conforme quadro descritivo de perguntas, apresentado a seguir.

As falas produzidas durante as rodas de conversa foram gravadas em vídeo. Os dados foram transcritos e analisados com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1993; 2017; 2018), estudos sobre adolescentes em conflito com a lei (CRAIDY; SZUCHMAN, 2015). Juventudes Contemporâneas (PERONDI; STEPHANOU, 2017), Culturas Juvenis (FEIXA; NOFRE, 2012). Aspectos relativos à linguagem são abordados com base nos conceitos de discurso, dialogismo e doutrina da refração, fundamentados em Bakhtin/Volochinov (2006), Faraco (2009), Stella (2007), Miotello (2007) e Flores (2009), correlacionados aos Estudos Culturais (Hall, 1997), perspectivas educacionais de adolescentes em conflito com a lei (CRAIDY, 2012; 2015) e de in/exclusão (SANTOS, 1999; LOPES, 2007) e diferença (SILVA, 2000).

Nas duas primeiras rodas de conversa, realizadas na unidade feminina, as turmas se mostraram retraídas, e as respostas às perguntas eram curtas e diretas. Sem muitos comentários por parte das alunas, foram as interações de pesquisa que tiveram o menor tempo de duração. Após analisar os vídeos das primeiras interações, percebemos que os dados passariam a ter maior sentido e as interações maior fluência, se possibilitássemos aos participantes falarem mais a respeito de suas vivências, a exemplo de como é feito nas pesquisas em sociolinguística. Compreendemos que, ao inserirmos questões relativas ao que mobiliza os adolescentes, estes poderiam ter uma participação mais efetiva; ao invés de respostas diretas, eles poderiam tecer narrativas com relação a suas experiências.

Com isso, vimos que não é possível falar sobre aprendizado, experiência escolar, percepção sobre a língua portuguesa sem dar espaço ou provocar as narrativas de suas vivências. Assim, nas próximas rodas de conversa, realizadas com as turmas da unidade masculina, passamos a explorar questões que surgiam a partir da forma como os alunos se manifestavam sobre suas experiências anteriores ao contexto socioeducativo inclusive.

Desse modo, propusemos aos alunos que compartilhassem conosco suas experiências e contemplamos nos dados gerados mais do que suas percepções sobre as aulas de língua materna. Pudemos conhecer seus percursos de evasão escolar, reprovação e vivências de rua, caracterizados pelos adolescentes como um espaço de liberdade em que eles fazem somente aquilo que querem sem restrição e suas incursões pela criminalidade que representa, para muitos deles, um modo de obter recursos materiais básicos a sua sobrevivência.

No Quadro 1, estão correlacionadas as perguntas originalmente planejadas para a roda de conversa e as perguntas que se fizeram necessárias para se compreender mais adequadamente o contexto em questão. Elaborar novas perguntas para compreender como os alunos constroem a realidade foi necessário, porque, originalmente, as perguntas foram pensadas a partir da minha experiência como professora e estudante de mestrado em planejamento de pesquisa. Nesse processo, não me ative ao conteúdo que levava para ingressar na realidade do aluno, cuja cultura poderia ser diferente da minha e de fato foi.

Quadro 1- Correlação entre objetivos e perguntas para geração de dados da pesquisa

Perguntas originalmente planejadas	Perguntas adicionadas após as duas primeiras rodas
• Por que e para que você usa a língua portuguesa? • Como você avalia o seu conhecimento da língua portuguesa? Por quê? • Para que serve a escola em sua vida? • Há quanto tempo você não frequentava a escola? • O que você aprende na escola e o que você quer aprender na escola? Por quê? Para quê? • O que você gosta e o que você não gosta nas aulas de português? • Que assuntos você gostaria de estudar? • Você está lendo alguma coisa no momento?	• Por que na escola era chato e na rua era legal? • O que tinha de interessante na “boca”? • Teve alguém com reprovação na escola? • Na rua o que impedia vocês frequentar a escola? (O que motivou o abandono escolar?) • Por que e para que vocês precisam de dinheiro? • E quando tu começou a frequentar a “biquera”⁸ deles era o que tu pensava? Não era o que tu pensava? Como foi pra ti? • Por que o crime te fez largar a escola? • Quanto tempo antes de vir pra cá (unidade de internação) vocês ficaram fora da escola ou estavam frequentando a escola?

Fonte: Elaborado pela autora.

⁸ A palavra “biqueira”, na gíria dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, significa o mesmo que “boca de fumo” ou, mais usualmente “boca”, significa ponto de tráfico. Lugar onde drogas são vendidas.

No processo de geração de dados, ficou evidente para nós que não é possível abordar questões relativas ao ensino de língua materna sem considerar as experiências dos adolescentes, pois tais experiências subjazem às perspectivas e expectativas de aprendizagem deles. Pudemos observar que a experiência de escolarização da maioria dos participantes se restringe às vivências nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, as experiências escolares mais recorrentes na fala dos adolescentes foram aquelas relacionadas à exclusão e ao abandono escolar.

As perguntas implementadas no decorrer das rodas de conversa possibilitaram um maior aprofundamento em relação à realidade desses jovens. Esse aprofundamento coloca-nos em um contexto de pesquisa essencialmente interdisciplinar, para dar conta de compreender e analisar a diversidade de questões relativas ao risco social e à exclusão.

A ideia inicial deste estudo era realizar também uma atividade de produção escrita do gênero relato de memórias, mas não foi uma atividade produtiva para geração de dados. Alguns alunos optaram por não desenvolver a atividade. Além disso, em algumas turmas houve um trânsito de alunos. Era dia de atendimento com a defensora pública e, em razão disso, não conseguiram terminar a tarefa, pois foram sendo retirados de sala de aula um a um para receber atendimento. Assim, ficamos com os dados gerados na roda de conversa como principal fonte de dados.

Nessa etapa de geração de dados, aprendemos que, ao planejar uma pesquisa, nossos questionamentos devem ser perguntas simples que possibilitem o cotejo entre o que se quer saber e as vivências dos adolescentes. Portanto, o ponto de vista metodológico não pode ser centrado na experiência do pesquisador; este deve antever a experiência do participante da pesquisa ao planejar algumas etapas do processo.

O Quadro 2, a seguir, apresenta um resumo de como foram implementadas as rodas de conversa. Esse quadro resume a organização das rodas de conversa. Poucos alunos se recusaram a participar. Assim, contamos com a participação de um total de 23 adolescentes, sendo 7 meninas e 23 meninos. O número de adolescentes internas na unidade feminina é significativamente inferior ao dos meninos. Das cinco turmas participantes da pesquisa, três estão organizadas com alunos das quatro totalidades dos anos finais do ensino fundamental e duas turmas com duas totalidades.

Quadro 2 – Caracterização das rodas de conversa

Turma	Unidade	Número de participantes	Totalidades da turma	Duração da gravação	Data da geração de dados	Comentários adicionais
93	Feminina	03	T3, T4, T5, T6	27'56''	06/02/2018	As meninas falaram pouco sobre os tópicos da roda de conversa. Responderam de forma básica às perguntas. O ponto alto foram conversas paralelas sobre a ceia de natal no CASE.
94	Feminina	04	T3, T4, T5, T6	24'39''	06/02/2018	As meninas também estavam contidas, mas já davam indicativos de que não havia como falar da escola sem falar sobre a rua.
69	Masculina	06	T5, T6	43'17''	28/02/2018	Foi uma roda de conversa bastante produtiva, pois os alunos falaram abertamente sobre os tópicos propostos e sobre suas experiências pessoais, escolhas de vida, evasão escolar e ato infracional.
70	Masculina	03	T3, T4	43'26''	28/02/2018	Ao iniciar a roda de conversa, um aluno foi retirado da sala para receber atendimento no CASE. É comum os adolescentes serem retirados da sala de aula, em horário de aula, para receberem atendimentos diversos no CASE. Assim, a discussão contou com 03 participantes. Os alunos comentaram sobre evasão escolar, experiências dentro da escola e sobre o consumo de drogas.
73	Masculina	07	T3, T4, T5, T6	44'27''	01/03/2018	Nessa roda de conversa, surgiram as mais diversas narrativas. Ostentação, rua, escola, criminalidade, evasão escolar, contexto de pobreza e desejo de consumo se fazem presentes nas narrativas dos educandos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme se observa na coluna de comentários adicionais do Quadro 2, as rodas de conversa realizadas com os adolescentes do sexo masculino foram mais produtivas, porque eles falaram abertamente sobre os tópicos propostos e ainda foram além. Na unidade de internação feminina, mesmo implementando com novas perguntas relativas às vivências das adolescentes, o fato de haver um agente socioeducativo dentro da sala de aula foi motivo de

censura para as adolescentes, que são expressamente proibidas de falar de suas vivências pessoais, percursos pela criminalidade, atos infracionais e preferências pessoais. Romper com essa proibição pode gerar alguma repreensão verbal ou formal.

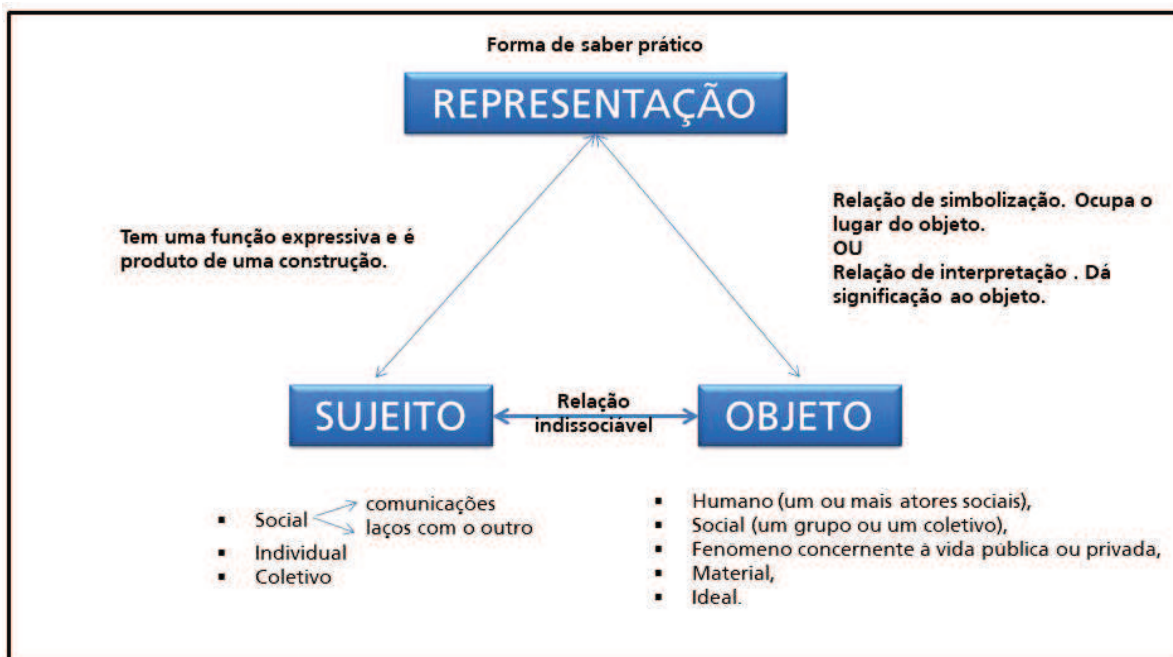
3.5 PONDERAÇÕES PARA A ANÁLISE DE DADOS

Compreendemos que os fenômenos representativos são uma forma de saber prático, que coloca sujeito e objeto em uma relação indissociável. Tendo em vista que não existe representação sem objeto, pois a representação estabelece um vínculo indissociável entre um sujeito e um objeto (JODELET, 2016, p. 1261), consideramos também que:

- ✓ o sujeito é social por sua inscrição no espaço das relações sociais e das comunicações e também por seus laços com o outro. Além disso, o sujeito pode ser um indivíduo ou uma coletividade;
- ✓ o objeto de representação pode ser humano, ou social, ou um fenômeno concernente à vida pública ou privada, e também pode pertencer ao universo material ou ideal;
- ✓ no que diz respeito ao objeto, a representação está numa relação de simbolização, pois ocupa o lugar do objeto ou da interpretação, já que ela dá significação ao objeto;
- ✓ em relação ao sujeito, a representação tem uma função expressiva, sendo um produto de uma construção. (JODELET, 2018, p. 431).

Tomamos esses pressupostos como fundamento para nosso processo de análise de dados. Para demonstrar como percebemos as relações entre sujeito e objeto, em conformidade com Jodelet (2018, p. 431), apresentamos a figura 1, a seguir, em que sistematizamos as relações entre sujeito, representação e objeto. Assim, tomaremos tal relação como elemento norteador de nossa análise.

Figura 1 – Esquema das relações entre sujeito, representação e objeto



Fonte: Elaborado pela autora com base em Jodelet (2018, p. 431).

Em nossa análise, o sujeito, em sua função expressiva, é o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação, ou seja, autor de ato infracional, que está cursando os anos finais do ensino fundamental. Este sujeito se caracteriza como produto de uma construção que, em nossa perspectiva de análise, se forma em meio às relações de in/exclusão, diferença e vulnerabilidade social, identificadas por intermédio da linguagem, pois tomamos a palavra como sendo o elemento com maior pureza e sensibilidade na relação social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

O adolescente se constrói como sujeito em meio às relações de in/exclusão, tomadas como princípios da ordem social, que orientam e regulam os sujeitos de acordo com fronteiras imaginárias, onde estão definidos os autorizados a participarem do lado dos incluídos e os autorizados a participarem do lado dos excluídos (LOPES, 2007, p. 12). Esse adolescente é um sujeito social, pois se situa no espaço das relações sociais, das interações como forma de comunicação e consequente relação com o outro.

Na qualidade de sujeito social, o adolescente, em cumprimento de medida socioeducativa de internação, situa-se nos âmbitos da coletividade e da individualidade, em que associamos à concepção de juventudes expressa por Perondi e Stephanou (2017, p. 76). Assim, o âmbito da coletividade se configura pelo fato de que os jovens não integram uma cultura juvenil homogênea. Eles vivem suas juventudes ao mesmo tempo em diferentes

contextos sociais e culturais e partilham linguagens, estilos, sentimentos, práticas e valores comuns. Entretanto, a forma como experimentam o que os identifica como jovens é vivenciada de forma diferente nas diferentes situações que se encontram: grupo social, etnia, gênero, territorialidade, religião, por exemplo.

Com isso, os diferentes modos como os jovens vivem a condição juvenil dentro dos mesmos espaço, tempo e cultura constituem sua individualidade. Cabe destacar, com base em Hall (1997, p. 26), que as identidades são formadas em meio a um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e essencialmente nossas, como sujeitos individuais. Portanto, é no âmbito da experiência individual que o sujeito social constitui sua identidade.

As representações expressas por esses adolescentes, sujeitos sociais de ordem individual e coletiva, são consideradas sob o ponto de vista de que representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento em que um sujeito se coloca em relação indissociável com um objeto, uma vez que as representações são tomadas como forma de saber prático. Assim sendo, as representações sociais podem ser percebidas como fenômenos cognitivos, relacionados ao pertencimento social, às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados. (JODELET, 1993).

Nessa relação com o saber prático se observa quem sabe, de onde sabe, como sabe e o efeito desse saber, pois a representação carrega a marca do sujeito e de sua atividade, como conteúdo concreto do ato de pensar. (JODELET, 1993). Além disso, estão inscritas nas práticas de linguagem em razão de sua função simbólica e dos referentes que elas fornecem para codificar e categorizar o que povoa o universo de vida, pois são forjadas na interação e em contato com os discursos em circulação no espaço público. (JODELET, 2018).

Nesse sentido, fundamentamos as falas dos adolescentes, considerando que **quem sabe** são adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, cursando os anos finais do ensino fundamental, que se originam de contextos de vulnerabilidade social, criminalidade e violência. O lugar e o modo de saber desses jovens, ou seja de, **de onde sabem e como sabem o que expressam**, se configura na ação social (HALL, 1997, p. 16), pois é significativa tanto para quem pratica quanto para quem observa ou interage. O significado não está na ação por si mesma, mas em relação aos múltiplos sistemas de significados que as pessoas utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros.

São esses múltiplos sistemas ou códigos de significados que atribuem sentido às ações sociais. Assim sendo, formam culturas, pois contribuem para assegurar que toda ação social é de ordem cultural. Além disso, todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. As práticas sociais não só são práticas de significação mas também constituem a experiência cotidiana.

A experiência é um conceito social e socialmente construído (JODELET, 2017). Isso quer dizer que a experiência se relaciona com a representação, pois os termos de formulação da experiência e a correspondência com a situação de que ela emerge são empréstimos de pré-construções culturais e de um estoque comum de saberes que dão forma e conteúdo à experiência. Com base na relação entre ação social e experiência, tomamos as falas dos adolescentes como saberes do cotidiano alicerçados na ação social e na experiência.

Os efeitos do saber dos adolescentes mobilizam suas ações. Além disso, se relacionam com as concepções de identidade e diferença, pois são ativamente produzidas em um mundo cultural e social e são criadas por atos de linguagem. Isso quer dizer que é por meio dos atos de fala que caracterizamos identidade e diferença como tais. (SILVA, 2000). Com isso, consideramos que um forte impacto dos efeitos de saber dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação está em como internalizam as relações de identidade e diferença, calcadas na ação social e nas suas experiências de vida.

O objeto está em uma relação indissociável com o sujeito, porque a representação constitui-se como forma de saber prático. Assim sendo, a representação simboliza o objeto, pois ocupa seu lugar, ou interpreta o objeto, dando-lhe significação. Os objetos de representação são de natureza distinta, podendo ser de ordem humana, social, fenômeno social, material ou ideal. O sujeito, adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação, que está cursando os anos finais do ensino fundamental, apresenta em sua fala uma variedade de objetos de representação. A análise de dados se organiza em duas grandes categorias, que foram definidas com base no conjunto das representações, observadas nas falas dos adolescentes durante as rodas de conversa.

A primeira categoria de análise observa os fenômenos representativos situados no paradoxo escola x rua, sendo “escola e rua” objetos de representação, que ocorrem em conjunto com outros objetos dentro desta categoria, tais como: dinheiro, professora, não gostar da escola, repetência, crime, retorno à escola na internação, tempos fora da escola.

A segunda categoria de análise observa os fenômenos representativos relativos às vivências escolares, ao aprendizado de língua materna, em que, sob os aspectos do que os adolescentes gostam e não gostam nas aulas de língua materna, se sobressaem os objetos ler,

copiar e escrever, como elementos essenciais das aulas de língua portuguesa, tanto associados a aspectos positivos quanto a aspectos negativos. Sob os aspectos de entender bem as aulas ou ter dificuldades, em ambos os aspectos, surgem objetos, tais como interpretação, nomenclatura gramatical, colocação de sinais de pontuação, vocabulário e expressão correta das palavras.

Os dados foram analisados com base na técnica de associação de ideias proposta por Spink (2013). As ideias presentes nas falas dos adolescentes foram associadas a partir de objetos de representação recorrentes nas falas. Conforme a complexidade da representação, alguns excertos de fala foram destacados dos quadros de associação de ideias e analisados no fluxo do texto, como forma de enfocar os fenômenos representativos evidenciados.

Portanto, as representações abordadas neste estudo são vistas como os saberes do cotidiano, que simbolizam e dão significação aos objetos que fazem parte da vida dos adolescentes, operando em sua construção de mundo e informando-nos como se organizam tais bases de construção.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, passamos à análise dos dados, a partir dos quais vamos discutir os fenômenos representativos expressos por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, que estão cursando os anos finais do ensino fundamental, relativos às concepções sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna, a escola e suas vivências entre o abandono escolar e o percurso na rua, conforme mencionado. No processo de análise, buscamos evidenciar os sentidos que os adolescentes atribuem a suas experiências cotidianas e os sentidos das aulas de língua materna e do processo de escolarização.

Para analisar os fenômenos representativos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, que estão cursando os anos finais do ensino fundamental, dividimos os dados em duas categorias de análise. A primeira categoria analisa os fenômenos representativos situados no paradoxo escola x rua, cujo enfoque representativo observa as representações comparativas entre escola e rua e as motivações para o abandono escolar.

Os fenômenos representativos situados no paradoxo escola x rua foram colocados primeiramente, porque sua análise poderá contribuir para a compreensão da segunda categoria, relativa às vivências escolares e ao aprendizado de língua materna. Embora os temas tenham sido separados em categorias de análise, estão em permanente inter-relação, pois derivam das vivências dos adolescentes e se constituem como interpretações da realidade.

A segunda categoria de análise observa os fenômenos representativos relativos às vivências escolares, ao aprendizado de língua materna. Nesta categoria, o enfoque representativo volta-se para as vivências escolares. Assim sendo, os dados serão analisados com base nos objetos de representação de acordo com as categorias estabelecidas em conformidade com a técnica de associação de ideias proposta por Spink (2013).

Como nos propomos a realizar uma análise com base em associação de ideias, embora no quadro não haja linhas e colunas, alguns excertos de fala representam mais de um objeto. Assim, na leitura dos quadros, deve-se observar que os excertos que dizem respeito a mais de um objeto estão situados abrangendo mais de uma coluna.

Também deve-se observar que cada participante foi codificado com a designação Aluno ou Aluna, conforme o gênero, e com uma numeração composta por três números: aluno 173, por exemplo. O primeiro número é como identificamos sua posição na roda de conversa, contado da esquerda para a direita. Os dois números subsequentes são o número da

turma em que o participante estava inserido. Dessa forma, ao proceder à análise de dados, embora não haja identificação do aluno, temos como resgatar o contexto da roda de conversa em que surgiram as falas em análise. Destacamos, ainda, que as falas foram transcritas tal como foram pronunciadas pelos alunos.

4.1 FENÔMENOS REPRESENTATIVOS SITUADOS NO PARADOXO ESCOLA X RUA

Nesta categoria, analisaremos os fenômenos representativos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, que estão cursando as séries finais do ensino fundamental, que perpassam as relações entre a escola, o abandono escolar, o tempo fora da escola e o retorno à escola no contexto de internação.

Em relação ao questionamento sobre quanto tempo os adolescentes haviam ficado fora da escola, surgiram também comentários relativos ao abandono escolar e ao reingresso na escola. Em vista do cumprimento de medida socioeducativa, agrupamos as repostas no quadro 3, a seguir. Na coluna da esquerda, constam as falas relativas às motivações para o abandono escolar. Na coluna central, aparecem as falas informando quanto tempo cada aluno ficou sem frequentar a escola e, na coluna da direita, constamos comentários dos alunos relativos à sua percepção sobre a escola no período de internação.

A seguir apresentamos o Quadro 3, em que estão associados os fenômenos representativos relacionados à escola, abandono escolar, tempos fora da escola e retorno à escola no espaço de internação.

Quadro 3 – Fenômenos representativos relacionados à escola, abandono escolar, tempos fora da escola e retorna à escola no espaço de internação

Escola X Abandono escolar	Tempos fora da escola	Retorno à escola no espaço de internação
Aluno 470: Não gostava de ir na escola, gostava de ficar na rua”. Não gostava da escola.	Aluna 193: Quando eu vim pra cá ⁹ , eu tava frequentando a escola.	Aluno 269: Na rua, o cara tava nem aí pro colégio, aqui o cara estuda. Na rua, eu já rodei umas cinco vezes na quinta série e aqui (escola na internação) o cara já avanço.
Aluno 173 (16 anos): Eu parei de estudar né, dona, desde os dez anos. Aí, no caso, eu não tava aprendendo nada, nada, eu bah! Mas, na real, a escola não é pra mim, vô solta de vez e soltei e entrei pra vida do crime.	Aluna 293: Eu fiquei 2 anos sem frequenta. Aluna 393: Eu só queria rua. Aluna 394: 3 anos Aluna 494: 5 ou 6 meses	Aluno 270: Na rua só estudei em 2014. Depois que caí preso, desde 2015, só estudei aqui (dentro da unidade de internação) até a quarta fui normal, passei pra quinta aqui (dentro da unidade de internação).
Aluno 373: Quando eu ia pra escola um dia os cara que são meu contra iam lá pra me pega. Eles sabiam onde eu estudava, se eu fosse pro colégio eles iam me pega lá.	Aluna 594: 4 anos Aluna 194: 2 anos Aluno 370: uns 2/3 anos Aluno 270: uns 2/3 anos Aluno 470: 1 ano e meio Aluno 169: 2 anos Aluno 269: Na rua só estudei em 2014. Aluno 373: Eu acho que uns dois anos, por causa que eu entrei pro crime daí eu larguei a escola. Aluno 573: Eu, 5 anos.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que o tempo médio de abandono escolar até o ingresso na internação é de dois anos. O maior tempo de abandono escolar foi do Aluno 173, que abandonou a escola com 10 anos. Na data da geração de dados, estava com 16 anos de idade e comentou que havia abandonado a escola com 10 anos de idade, uma vez que considerou que a escola não era para ele, porque não estava aprendendo nada. A representação desse adolescente remete ao conceito de fracasso escolar, abordado por Pozzobon, Mahendra e Marin (2017, p. 394), em que o fracasso escolar está associado ao baixo desempenho escolar, dificuldade de

⁹ Como os dados gerados para este estudo foram gravados em vídeo, as falas dos adolescentes foram transcritas de acordo com o modo de expressão dos adolescentes, considerando a pronúncia de palavras, as gírias e demais formas de expressão características.

aprender, ou dificuldade comportamental, reprovação e consequente abandono escolar e defasagem idade-série, conforme transcrito:

Aluno 173 (16 anos): Ah! Eu parei de estuda, né, dona, desde os dez ano. Aí, no caso, eu não tava aprendendo nada nada, i eu bah! Mas, na real, a escola não é pra mim, vô solta de vez e soltei e entrei pra vida do crime¹⁰.

No caso da representação do Aluno 173, ele “não tava aprendendo nada”. Esse fato pode ser motivado por diferentes fatores. Não está no escopo deste estudo o sentido de culpabilização seja do adolescente seja de instituições, tais como família e escola, pois compreendemos que a dificuldade de aprendizado do aluno pode resultar de um processo de negligência do conjunto de tais agentes. Entretanto, o aluno 173 ainda afirma que, “na real, a escola não é pra mim”. Ele ratifica o fato de não estar aprendendo nada, por considerar que a experiência escolar não pertence a ele. E usa a gíria “na real” para ancorar essa percepção em sua construção da realidade, pois, “na real”, quer dizer na realidade.

Essa reflexão do Aluno 173 demonstra o fenômeno representativo como um produto e e um processo de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de uma elaboração psicológica e social da realidade (JODELET, 1993, p. 5), pois ele utiliza essa representação para justificar sua escolha de ingressar no crime. Observamos que seu discurso se organiza com base nos argumentos de que “não tô aprendendo nada/a escola não é pra mim/ vô solta de vez”, ou a informação de “entrei pra vida do crime” ocorre no discurso como uma consequência do processo de experiências subjetivas que vivenciou em relação à escola.

Ao serem questionados sobre o que os impedia de frequentar a escola ou o que motivou o abandono escolar, o ingresso no crime e o sentimento de fracasso escolar são representações recorrentes nas falas dos adolescentes. O excerto 1, a seguir, demonstra a relação entre o fenômeno representativo e o conhecimento expresso na ordem do experimentado.

Excerto 1 – Reflexão dos adolescentes sobre a realidade vivenciada e o imaginado.

Pesquisadora: E quando tu frequentava a escola, tu gostava?

Aluno 673: Às vezes só dona às vezes eu ia só pra patifaria aí depois eu vi que minha irmã não ia mais pro colégio, aí eu pensei: ahh, também não vô mais estuda! Aí falei pra minha mãe: - não vô mais pro colégio! Aí não fui mais.

Pesquisadora: O que te desinteressou na escola?

¹⁰ Embora o ECA, Lei 8.060/1990, estabeleça que os jovens menores de 18 anos são penalmente inimputáveis, chamando, no Art. 103, de ato infracional a conduta caracterizada como crime ou contravenção penal, neste estudo empregamos as palavras crime e criminoso, pois estes termos são objetos de representação recorrentes nos fenômenos representativos analisados.

Aluno 673: Nem sei... porque eu via os guri ali na frente na biquera e eu ficava na volta aí me envolvi com os guris dali e parei de estuda.

Pesquisadora: E quando tu começou a frequentar a biquera deles era o que tu pensava? Não era o que tu pensava? Como foi pra ti?

Aluno 673: Ah, daí tipo assim não era o que o cara sempre pensa né, dona,...

(Embora a pergunta tenha se sido dirigida ao Aluno 673, os outros adolescentes se identificaram com o assunto e aderiram à discussão).

Aluno 573: O cara só reflete depois lá na frente.

Aluno 673: O cara reflete aqui dentro né, dona, depois que tá preso, né?

Aluno 573: O cara só reflete depois que a “merda” tá feita.

Aluno 173: Só depois do prejuízo que o cara para pra pensa. Reflete só quando o cara fica na janela aqui olhando: bah! o que que eu fiz?...

Aluno 373: Por que eu fiz isso e não fiz outra coisa?... tava na rua solto agora.

Aluno 473: Também tem vários que, né, dona, tem vários que podem entrá pra vida do crime, porque o pai e a mãe não têm condição de dá. O cara ali sofrendo desde pequeno. No caso, eu não tenho vergonha de fala, né, dona? Já passei fome com a minha família já e entrei pra vida do crime por causa disso; olhava tudo de carro, de tudo da hora e o cara queria tê tudo que eles têm, o cara entra pra vida do crime depois que o cara tá aqui é que vê que não era isso que a mãe do cara queria. Queria que o cara estudasse, tivesse uma vida melhor, trabalhasse, mas aí ...

O conjunto das falas do excerto 1 demonstra o compartilhamento de uma mesma concepção da realidade, expressa pela consciência do percurso traçado nas rotas do ato infracional e as consequências disso na vida desses adolescentes. Percebe-se a expressão da subjetividade, por meio da atribuição de um sentido de reconhecimento de uma trajetória indevida.

Esse sentido pode ser recuperado pelas expressões “depois que a “merda” tá feita”, “só depois do prejuízo”, “por que fiz isso e não fiz outra coisa”, além da representação da privação de liberdade que está expressa na frase: “Reflete só quando o cara fica na janela aqui, olhando bah! o que que eu fiz...”. A palavra “aqui” refere-se à internação, e “janela” remete à pequena abertura para fins de ventilação, gradeada com lâminas nos pequenos nichos da grade, é a janela a que o adolescente se refere como espaço de reflexão, refratando (FARACO, 2009, p. 50) o “mundo” em que se encontra. Assim, a representação da janela carrega o simbolismo do acesso ao espaço externo, que se configura como um espaço de liberdade.

O questionamento da pesquisadora sobre as impressões do Aluno 673 sobre ver “os guri na frente da biquera” e passar a conviver e compartilhar do mesmo espaço com esses outros jovens, os da “biquera”. Perguntou se era como ele pensava ou não e como isso foi para ele, o que gerou uma discussão produtiva, pois os outros participantes da roda de conversa aderiram à discussão e manifestaram seus pontos de vista, compartilhando da mesma realidade.

Além disso, Lago, Mozer e Valdez (2015, p. 227), fundamentados em Vigotski, comentam que o caráter das relações interpessoais assume outra dimensão na adolescência.

Deixa de existir uma condição de maior dependência do adulto e as preocupações e interesses dos adolescentes partem dos companheiros. Essas novas relações condicionam e determinam necessidades e tendências afetivas da personalidade, assim como o caráter das relações interpessoais do adolescente pode indicar a motivação para parar de estudar. Essa questão é representada nas falas dos adolescentes no excerto 2, a seguir.

Excerto 2 – Reflexão dos adolescentes sobre suas relações interpessoais.

Aluno 673: “porque eu via os guri ali na frente na biquera e eu ficava na volta aí me envolvi com os guris dali e parei de estuda.

Aluno 373: “Impedia (de ir pra escola) porque eu ficava com os guris na boca, né, dona”.

Aluno 169: “no caso, a rua significa ficar com os caras fumando um baseado, com os cupinxá do cara”.

Aluno 173: “já andava no meio da vagabundagem, já ficava com os cupinxá na esquina aí cada um cara já falava pro outro: - o cupinxá tá estudando o cupinxá tá de loco! Quando vê o cara pah, na real, nem vai estuda mais... já era, larguei o estudo. Aí, quando caí na fase, vi que o bagulho não era assim, não sabia nem lê nem escreve, fui aprendê, né... aí foi que gostei de português, matemática, várias eu gosto agora”.

É na dimensão das relações interpessoais que os adolescentes se envolvem com o tráfico, com o consumo de drogas e com outros jovens que compartilham dos mesmos valores negativos, em uma relação intersubjetiva. Gadea et al. (2017, p. 268) argumentam que atualmente a exposição da juventude à violência é uma realidade indiscutível. A materialização dessa exposição acontece em um cotidiano de vulnerabilidade social. Trata-se de um cotidiano em que são notórias as carências relativas ao desenvolvimento educativo e cultural, que intervém nos problemas que a juventude atravessa na atualidade. A falta de oportunidade de trabalho para os adolescentes com mais de 18 anos e a diversificação de alternativas de lazer e de ambientes escolares incentivadores são exemplos de fatores que contribuem com o desenvolvimento dessa carência.

Em vista do cotidiano de vulnerabilidade social a que estão submetidas as juventudes de periferia, percebemos o desenvolvimento de culturas juvenis. Sob a perspectiva da construção juvenil da cultura, os jovens não são sujeitos passivos, participam como agentes ativos, por intermédio da interação com seus pares, de processos de criação e de circulação cultural e social (URTEAGA, 2011, p. 38 apud PERONDI; STEPHANOU, 2017, p. 77).

Assim, passamos a refletir sobre o conceito de culturas juvenis proposto por Feixa e Nofre (2012, p. 2), tendo em vista que correspondem à “forma em que, coletivamente, os jovens expressam suas práticas e experiências sociais, mediante a reprodução de estilos de vida diferenciados, sobretudo em seu tempo livre, e nos espaços intersticiais da vida

institucional”. Com base nesse conceito, analisamos que a vulnerabilidade social dos adolescentes se agrava pelo fato de o adolescente desenvolver uma cultura juvenil, que se revela pelas representações de “me envolvi com os guris da biquera”, “ficava com os guris na boca”, “ficava com os caras fumando um baseado, com os cupinxá do cara”, “já andava no meio da vagabundagem, já ficava com os cupinxá na esquina”.

“Boca e biqueira” são gírias frequentes no vocabulário dos adolescentes. Essas expressões representam essencialmente o espaço de tráfico de drogas, lugar onde todo tipo de entorpecente é comercializado. O “cupinxá” é o amigo, o companheiro do adolescente que exerce influência, condicionando e determinando necessidades e tendências afetivas da personalidade, como atestado por Lago, Mozer e Valdez (2015, p. 227).

Ainda no cenário da vulnerabilidade social, cabe observar a fala dos alunos que relatam suas carências materiais. Conforme se verifica no excerto 3, a seguir.

Excerto 3 – Reflexão dos adolescentes sobre suas carências materiais.

Aluno 473: Também tem vários que, né dona, tem vários que podem entra pra vida do crime, porque o pai e a mãe não têm condição de dá. O cara ali sofrendo desde pequeno. No caso, eu não tenho vergonha de falá, né, dona. Já passei fome com a minha família já e entrei pra vida do crime por causa disso; olhava tudo de carro, de tudo da hora e o cara queria tê tudo que eles têm, o cara entra pra vida do crime depois que o cara tá aqui é que vê que não era isso que a mãe do cara queria. Queria que o cara estudasse, tivesse uma vida melhor, trabalhasse, mas aí...

[...]

Aluno 270: Na rua, o cara corre atrás de dinheiro. No colégio é bom, só que o cara não faz o negócio com calma, porque o cara tá atrás de dinheiro.

Pesquisadora: Por que vocês precisavam de dinheiro na rua?

Aluno 270: O pão de cada dia, o baile, a festa e tudo mais...

Pesquisadora: Podem explicar o que é esse “tudo mais”?

Aluno 270: Droga. O cara qué muita coisa, dona. Droga. O cara qué fumá um cigarro e vai força de dinheiro em cigarro o cara precisa de dinheiro pra tudo. Pra comprá roupa, pra comê, pra vesti uma roupa melhor ...

Pesquisadora: E tu, Aluno 370, para que tu precisava de dinheiro?

Aluno 370: Eu precisava (de dinheiro) prá compra roupa. Eu tinha mulher também. Tinha que mantê eu e ela.

Pesquisadora: Tu tinha família? Tinha uma esposa que vivia contigo?

Aluno 370: Claro desde os 12 ano!

Pesquisadora: vocês dois tinham 12 anos?

Aluno 370: Claro! Nós temo a mesma idade. No caso, ela faz 18 em abril e eu faço 18 em abril também.

Pesquisadora: E tu, Aluno 470, pra que precisava de dinheiro também?

Aluno 470: Pra comprar as coisas que eu gosto.

Gadea et al. (2017, p. 268-269) observam que pobreza e delinquência não podem ser diretamente associadas à violência urbana. A exposição da população jovem à violência ocorre com base em uma combinação de variáveis relacionadas a problemas de socialização na família, de outras formas de socialização, originadas de carências materiais, educativas, de inserção no mercado de trabalho e de dispositivos socialmente integradores, tais como lazer, esporte e atividades lúdicas, por exemplo.

O Quadro 4, a seguir, corresponde a um mapeamento dos fenômenos representativos relativos ao abandono escolar. Nesse mapeamento, identificamos os seguintes objetos de representação: envolvimento com o crime, fracasso escolar (em sentido amplo), problemas com a professora, a rua e o fato de “não gostar da escola”. Esses objetos se mesclam nas falas dos adolescentes, como no argumento do Aluno 470: “não gostava de ir na escola, porque gostava de ficar na rua”, por exemplo.

Quadro 4 - Mapeamento dos fenômenos representativos relativos ao abandono escolar.

Envolvimento no crime	Fracasso escolar	Problemas com a professora	“Não gostava da escola”	Rua
Aluno 370: nossos contra que o cara tem né, dona. O cara tá dando mole no colégio e vem o cara armado e pega o cara de mochilinha.	Aluno 573: Eu saí da escola, não por causa do crime. Eu saí mesmo, porque eu ia e nunca aprendia nada. Nunca saía da mesma série, eu via aquelas criancinhas, me sentia mal, vinha, estudava cada vez mais criança pequenininha; eu larguei da escola, e como eu larguei da escola, o cara vai se envolvendo na rua.		Aluna 294: eu não gostava da escola.	
Aluno 270: eu aqui (capital, em oposição ao interior onde o jovem morou) é os contra. Né, dona, caso o cara tá na aula e não volta mais pra casa. Lá em (&&&& - supressão do nome da cidade) eu parei de estudá, porque eu não saía mais do quinto ano. Rodei três vezes no quinto ano.			Aluno 470: não gostava de ir na escola gostava de ficar na rua. Aluno 669: tinha mais coisa pra fazê né, dona...	Aluno 469: é que a rua interessava mais né, dona.
Aluna 394: eu me envolvi no crime.				
Aluna 494: também me envolvi no crime.			Aluno 269: eu matava aula. Tinha muita agente que matava aula pra ir pra locadora. Assim, né, estudava na rua. No meu pátio, tinha uma árvore; sabe, no caso eu estudava de manhã, minha mãe me acordava pra ir no colégio, tomava café, aí eu pegava e: tchau mãe, vô pro colégio! aí eu subia na árvore e esperava minha mãe e meu pai sair pro trabalho, descia da árvore e me emburacava na baia (ficava em casa).	
Aluno 673: nem sei... porque eu via os guri ali na frente na biquera e eu ficava na volta, aí me envolvi com os guris dali e parei de estudá.	Aluno 469: o cara ia pro colégio e tinha umas professora que não gostavam do cara e implicavam com o cara, porque o cara incomodava e aí, quando vê, o cara já discutia com as professora, quando vê o cara tava fumando maconha e quando vê um já te convidava pra robá e tu não queria mais i pra aula pra ficá na rua roubando.		Aluno 373: Impedia porque eu ficava com os guris na boca, né, dona. Aluno 469: é que a rua interessava mais né dona.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos fenômenos representativos deste quadro, observamos que os alunos afirmam categoricamente que não gostam da escola e preferem ficar na rua, como afirma o Aluno 469, “é que a rua interessava mais né, dona”. Além disso, afirmam também que não conseguem aprender na escola e contam com sucessivas reprovações. Conforme expressa o Aluno 573: “Eu saí da escola, não por causa do crime. Eu saí mesmo, porque eu ia e nunca aprendia nada.

Nunca saía da mesma série. Eu via aquelas criancinhas, me sentia mal... vinha estudava e cada vez mais criança pequeninha; eu larguei da escola e, como eu larguei da escola, o cara vai se envolvendo na rua”. O Aluno 573 informa que reprovava no mesmo ano e que, a cada reprovação, a turma se renovava com crianças “na idade certa”, mas já estava defasado, estando com idade avançada para tal série.

Do ponto de vista crítico em relação à importância do papel da escola para jovens e crianças de periferia, Patto (2007, p. 244) comenta que, toda vez que há um crime hediondo praticado por jovens “destituídos de todos os direitos e vítimas da barbárie contra pobres que atravessa a história do Brasil”, o discurso dos dominantes apresenta a escola sob uma concepção de salvadora com a missão de tirar das ruas crianças e jovens moradores de precárias periferias e, com isso, diminuir os índices de criminalidade. Para isso, a escola visa ensinar princípios de moral e bons costumes e fornecer um diploma que não garante nem a inclusão pelo trabalho em tempos de altos índices de desemprego.

Patto (2007, p. 244) ainda lembra a propaganda eleitoral de outubro de 2006, cujos bordões de dois candidatos a deputado federal afirmavam: para um, “uma sala de aula a mais, uma cela a menos”; para outro, “educar crianças para não precisar punir adultos”. Pela fala dos adolescentes apresentada neste estudo, percebe-se que a escola ainda tem muito o que evoluir para que cumpra com o papel proposto pelo discurso dominante.

O envolvimento com o crime surge como fator que os motiva ao abandono escolar, como comenta o Aluno 370, “nossos contra que o cara tem né, dona. O cara tá dando mole no colégio e vem o cara armado e pega o cara de mochilinha”. Ir à escola representa risco de perder a vida em alguma emboscada feita pelos “contra” no crime. A palavra “contra”, na gíria dos adolescentes, significa inimigo, pessoa contrária. De modo geral essa contrariedade não é de ordem pessoal, mas está relacionada aos grupos criminosos, facções, a quem se afiliam esses adolescentes.

A figura do contra se forma nas disputas por espaços de tráfico de drogas, por exemplo, ou por atos infracionais cometidos contra pessoas pertencentes a facções, grupos criminosos inimigos. O “contra” é o inimigo declarado. Nessa relação entre inimigos a morte é o destino do “contra”. Por esta razão, alguns adolescentes abandonam a escola, para protegerem suas vidas de um ataque inesperado do inimigo. Assim, estar na escola significa estar acessível e “desarmado” para enfrentar o inimigo e defender a própria vida.

No Quadro 5, a seguir, apresentamos as representações comparativas sobre a escola/professora, rua e dinheiro, que se originam da pergunta, “Por que na escola era chato e na rua era legal? O objetivo desse questionamento foi explicitar a ideia dos adolescentes de

que, como, por exemplo, o Aluno 470, no Quadro 4, apresentado anteriormente, que afirma que “não gostava de ir na escola, gostava de ficar na rua”.

Quadro 5 – Representações comparativas sobre os objetos escola/professora, rua e dinheiro, motivadas pela pergunta: Por que na escola era chato e na rua era legal?

Escola / Professora	Rua	Dinheiro (por que vocês precisavam de dinheiro na rua?)
(Por que na escola era chato e na rua era legal?)		
Aluno 470: Na escola, o cara tinha que ficá quieto olhando pro quadro e escrevendo. Na rua, eu fazia o que eu queria.		Aluno 270: O pão de cada dia, o baile, a festa e tudo mais... Pesquisadora: Podem explicar o que é esse “tudo mais”? Aluno 270: Droga. O cara qué muita coisa, dona. Droga. O cara qué fuma um cigarro e vai força de dinheiro em cigarro o cara precisa de dinheiro pra tudo. Pra compra roupa, pra come, pra vesti uma roupa melhor ...
Aluno 470: Na escola, o cara tinha que ficá quieto, olhando pro quadro e escrevendo. Na rua, eu fazia o que eu queria. Aluno 270: Na rua, o cara corre atrás de dinheiro. No colégio é bom, só que o cara não faz o negócio com calma, porque o cara tá atrás de dinheiro.		Aluno 370: Eu precisava (de dinheiro) pra comprá roupa. Eu tinha mulher também. Tinha que mantê eu e ela. Pesquisadora: tu tinha família? Tinha uma esposa que vivia contigo? Aluno 370: Claro! desde os 12 ano! Pesquisadora: Vocês dois tinham 12 anos? Aluno 370: Claro! Nós temo a mesma idade. No caso, ela faz 18 em abril e eu faço 18, em abril também.
Aluno 569: Na real na rua o cara não tem. O colégio o cara não gosta.		Aluno 470: Pra comprar as coisas que eu gosto.
Aluno 569: (rua significa) Dinheiro, uma coisa assim...		
Aluno 169: No caso, a rua significa ficar com os caras fumando um baseado com os cupinxa do cara. Na escola, tu fica lá tentando aprendê, não dá pra conciliá o crime com o colégio. Ou tu e. Aí o cara fica no crime. Não adianta o cara querê estudá e sê um criminoso, isso nunca vai rolá.		

Fonte: Elaborado pela autora.

Do Quadro 5, destacamos o excerto que remete à representação antagônica do “bom cidadão”, ou seja, a do “mau cidadão” (STAERKLÉ, 2015, p. 208).

Excerto 4 – Discurso do “mau cidadão”.

Aluno 169: no caso, a rua significa ficar com os caras fumando um baseado com os cupinxa do cara. Na escola, tu fica lá tentando aprendê, não dá pra conciliá o crime com o colégio. Aí o cara fica no crime. Não adianta o cara querê estudá e sê um criminoso, isso nunca vai rolá.

Para o Aluno 169, a escola é o lugar onde se fica “tentando” aprender. Além disso, crime e escola são “instituições”, por assim dizer, inconciliáveis. O crime é o lugar da exclusão, enquanto a escola, deveria ser um lugar de inclusão. O adolescente opta por ficar no crime, pois, em seu entendimento, nunca vai ser possível estudar e “ser criminoso”.

Observamos que o Aluno 169 demonstra em seu discurso que sua opção é pelo lugar da “heterotropia” mencionado por Santos (1999), ao afirmar que “não adianta o cara querê estudá e sê um criminoso, isso nunca vai rolá”, expressando um “mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas” (FARACO, 2009, p. 84). O aluno, ao assumir a identidade de criminoso, por optar pelo crime e não pela escola, reproduz uma multiplicidade de vozes sociais que sustentam a exclusão como um fenômeno cultural. O adolescente toma o discurso social de exclusão como um discurso de verdade em relação a si mesmo.

A identidade de criminoso, como posicionamento adotado pelo Aluno 169, é ocasionada, conforme explica Hall (1997, p. 26), “por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais”. Desse modo, o adolescente constitui sua identidade social no interior de sua representação, relativa aos objetos escola e rua.

Assim, observa-se uma contradição de identidades, em que a do bom cidadão perde para seu oposto. Sob esse aspecto, observa-se que “a diferenciação entre categorias antagônicas de estereótipo afirma e realça a natureza positiva dos atributos desejáveis e a natureza negativa dos atributos indesejáveis”. (STEARKLÉ, 2015, p. 208). Nessa relação, para o Aluno 169, a representação do estudante tem uma natureza negativa de atributos indesejáveis. Levando-nos a perceber uma inversão de valores, em que a identidade de criminoso é mais valorizada pelo adolescente do que a de estudante. Isso evidencia a assimilação por parte do adolescente do discurso social de exclusão, motivada pelas experiências que formam o conjunto especial de circunstâncias desse jovem como sujeito individual.

O discurso do “mau cidadão” (STEARKLÉ, 2015, p. 208) pode se constituir por meio de uma relação dialógica, fundamentada, no contexto de risco social e nas vivências relativas à exclusão escolar, em vista das dificuldades de integração na escola e das múltiplas reprovações, além da própria exposição ao risco social, tornando-se possíveis caminhos para o ato infracional. Vemos isso na expressão do Aluno 169, em que afirma: “na escola, tu fica lá tentando aprendê”. Tal fato se insere no que Craidy (2015, p. 80) observa em relação aos jovens que abandonaram a escola, não estudam, nem trabalham (“nem-nem”). Esses jovens

vagam pelas ruas da periferia sem perspectiva de inserção social e frequentemente são recrutados por facções criminosas, lideradas por adultos.

Trata-se de um recrutamento que leva os adolescentes à integração em universo criminoso que lhes “confere a importância e o sentimento de ser alguém, para os que não tinham referências nem esperanças. As vantagens materiais também são importantes neste recrutamento, mas podem ser menos significativas do que os sentimentos de “pertencer” e de “ser” alguém”. (CRAIDY, 2015, p. 80). São questões como estas que subjazem à afirmação do aluno 169: “não dá pra conciliá o crime com o colégio. Aí o cara fica no crime”. O que nos parece é que os elementos da criminalidade e da violência são “mais viáveis e acessíveis” ao adolescente do que os elementos educacionais e de socialização da instituição escolar. A esse respeito, Fiss e Barros (2014, p. 378) observam que, do ponto de vista da escola, continua sendo um desafio contemporâneo para os professores, e instituição escolar como um todo, perceber seus alunos como sujeitos com um percurso de vida específico. Assim, considera que cabe à escola “permitir-se ser um local polissêmico, onde se faça presente a multiplicidade de sentidos dos saberes através das experiências vividas no cotidiano das pessoas”.

4.2 FENÔMENOS REPRESENTATIVOS DOS ADOLESCENTES RELATIVOS ÀS VIVÊNCIAS ESCOLARES, AO APRENDIZADO DE LÍNGUA MATERNA

Nesta categoria, agrupamos falas dos adolescentes relativas às aulas de língua portuguesa, ao papel da escola na vida do aluno, ao aprendizado escolar e sobre a “patifaria” nas aulas, sob a ótica de um comportamento de resistência. No decorrer da análise, vamos destacando os objetos de representação expressos pelos adolescentes em seus fenômenos representativos.

O Quadro 6, a seguir, apresenta o agrupamento das representações dos adolescentes relativos ao que os alunos gostam e ao que os alunos não gostam nas aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 6 - Agrupamento das representações dos adolescentes relativas ao que gostam e ao que não gostam nas aulas de Língua Portuguesa

Sobre as aulas de Língua Portuguesa	
O que os alunos gostam	O que os alunos não gostam
Aluno 370: copiá (gosto) e lê. Aluno 270: gosto de aprendê. Aluno 470: lê e copiá (gosta). Aluno 269: texto, eu já gosto de escrevê. Aluna 394: eu gostava, na época a gente fazia bastante ditongo e hiato; a professora trazia bastante histórias pra gente criá em quadrinho eu gostava. Aluna 394: eu gostava, na época a gente fazia bastante ditongo e hiato a professora trazia bastante histórias pra gente cria em quadrinho eu gostava. Aluna 294: eu aprendia muito sobre substantivo adjetivo, ação, era sobre frases de ação, reação essas coisas. Aluna 494: eu gostava de estudá, de fazê texto que nem ela falô de quadrinho. Fazia bastante história em quadrinho.	Aluno 370: não gosto de redação, porque não tenho ideia pra interpretá um texto, parece que não tenho criatividade. Aluno 270: não gosto do que eu não consigo entender. Aluno 470: responder aquilo que eu não sei. Aluno 269: eu não gosto das respostas e das perguntas, eu já acho complicado. Aluno 169: Dona, no caso, a Sra. sabe. Todo mundo odeia a aula de português. Pode ter 30 na sala de aula, ninguém gosta da aula de português. (Porque) é muito cheia de detalhe. Uma vírgula, um bagulhinho já tá errado, por isso que eu acho que as pessoas não gostam. Às vezes, o cara esquece de uma vírgula, bota num lugar e esquece no outro, aí é porque as pessoas não gostam, tem que escrevê afu, né. Aluno 469: eu acho que é porque copia mais. Aluna 393: não gosto de português. Tudo o que eu não sei (eu não gosto).

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre o que os alunos gostam nas aulas de língua portuguesa, observa-se que se sobressaem as representações sobre ler, escrever e copiar. Além disso, as atividades relacionadas às nomenclaturas gramaticais são mencionadas como atividades repetitivas, que, de certo modo, marcaram os adolescentes. As atividades relacionadas a criar histórias em quadrinhos foram as preferidas das adolescentes. Oliveira (2010, p. 43) comenta que o objetivo das aulas de língua portuguesa é auxiliar o aluno a se comportar linguisticamente em diversos contextos de interação social. Assim sendo, não deveria enfocar o ensino da gramática normativa por meio da nomenclatura, que é uma descrição inconsistente. Esse distanciamento entre um ensino voltado para a nomenclatura gramatical e um ensino voltado para o agir socialmente pode levar às percepções sobre o que os alunos não gostam nas aulas de português, como, por exemplo, a fala do Aluno 169, a seguir transcrita.

Excerto 5 – Representação do aluno sobre as aulas de português.

Aluno 169: Dona, no caso, a Sra. sabe. Todo mundo odeia a aula de português. Pode ter 30 na sala de aula, ninguém gosta da aula de português. (Porque) é muito cheia de detalhe. Uma vírgula, um bagulhinho já tá errado, por isso que eu acho que as pessoas não gostam. Às vezes, o cara esquece de uma vírgula, bota num lugar e esquece no outro, aí é porque as pessoas não gostam tem que escrevê afu, né!

O aluno declara que “ninguém gosta da aula de português, porque é muito cheia de detalhe”. Assim se inscreve em um espaço do certo e do errado: “uma vírgula, um bagulhinho, já tá errado, por isso eu acho que as pessoas não gostam”, afirma o Aluno 169. Observamos que esse aluno não percebe a língua como forma de interação comunicativa na sociedade (TRAVAGLIA, 2004, p. 16). O aprendizado de língua portuguesa para o Aluno 169 não é significativo, por representar a arquitetura de uma forma que parece incerta a ele: “às vezes, o cara esquece de uma vírgula, bota num lugar e esquece no outro, aí é porque as pessoas não gostam, tem que escrevê afu, né!”. Escrever “afu”, significa, na gíria do Aluno 169, escrever muito, em grande volume, quantidade.

A respeito do que os alunos não gostam, sobressaem-se falas relativas ao fato de “não gostar daquilo que não conseguem entender”, conforme transcrito a seguir:

Excerto 6 – Representações sobre o que os alunos não gostam nas aulas de Português.

Aluno 370: não gosto de redação, porque não tenho ideia pra interpretá um texto, parece que não tenho criatividade.

Aluno 270: não gosto do que eu não consigo entender.

Aluno 470: responder aquilo que eu não sei.

Aluno 269: eu não gosto das respostas e das perguntas eu já acho complicado.

Aluna 393: não gosto de português. Tudo o que eu não sei (eu não gosto).

Por intermédio dessas falas sobre o que os alunos não gostam nas aulas de língua portuguesa, chamam-nos atenção as seguintes expressões: Aluno 270: “não gosto do que eu não consigo entender”, Aluno 470: “de responder aquilo que eu não sei”, Aluna 393: “tudo que eu não sei (eu não gosto)”. Os alunos declaram não entender as aulas de língua portuguesa, não gostar, porque é algo que “não sabem”. As respostas dos alunos remetem à ideia de Tfouni, Pereira e Assolini (20018, p. 19), em que associam o espaço escolar a um país diferente onde a língua que se fala e as regras de comportamento são diferentes daquelas com que estão familiarizados.

Assim sendo, as aulas de língua portuguesa representadas pelo “não sei, não entendo, não tenho criatividade” são, para os adolescentes, esse outro país mencionado por Tfouni, Pereira e Assolini (20018, p. 19), onde se fala uma língua diferente da sua e onde as regras de comportamento também se diferenciam da sua.

O Quadro 6, a seguir, reúne as representações dos adolescentes sobre como avaliam seu conhecimento em relação às práticas de leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Quadro 7 – Fenômenos representativos sobre como os adolescentes avaliam seu conhecimento em relação à disciplina de Língua Portuguesa

Entende bem	Têm dificuldade
Aluno 370: no caso acho que eu vô até bem em português, só tem um bagulho ali de vírgula e ponto, o cara se perde. O cara entende bem português. Aluno 270: ah eu entendo português, mas, no caso, de vez em quando eu não entendo aquele negócio de adjetivo. De dez vez em quando a gente não consegue interpretá o que é o quê.	Aluno 470: tenho dificuldade eu não sei fazê. Aluno 270: Esse negócio de imitação, interpretação textual. Esse negócio eu não consigo entender muito, sabe, acentuação gráfica. Esse negócio de ponto e vírgula. Aluno 270: tem coisa que o cara fala que nem existe na língua portuguesa. Que nem aquele dia a senhora tava explicando um negócio que nós falava que tinha um outro sentido e não era o mesmo sentido do que nós falava. Que o certo é falar te flagra e não te fragra. Pra mim, ia continuá falando te fraga porque é costume. Aluno 669: têm umas palavra que eu não sei o significado. Aluno 169: na real, eu acho que eu entendo umas coisa de português, só que, na real, o cara tem que aprendê mais esse negócio de parágrafo, isso eu peguei. Mais esse negócio de sinal vírgula, onde coloca esse negócio eu não sei. Aluno 573: eu acho que não sei. Aluno 673: hein, dona, em língua portuguesa o cara aprende a falá as palavra certa também né, dona. Porque às vezes, o cara fala uma coisa e tá errada.
Aluno 473: A pessoa tá sempre aprendendo, né? Até aprendendo com os professores e os professores aprende com os alunos.	

Fonte: Elaborado pela autora.

A fala do Aluno 473, em que afirma que “a pessoa tá sempre aprendendo, né? Até aprendendo com os professores e os professores aprende com os alunos” remete à compreensão de um caráter intersubjetivo do conhecimento, o que significa que “as pessoas se determinam umas às outras ao se fazerem entender”, conforme explica Jodelet (2017, p. 440). Por se ver entendido pelos professores, o aluno percebe no diálogo que realiza com estes a possibilidade de aprendizado, assim como vê neles um processo de aprendizado relativo à interação entre as diferentes realidades.

Assim, no momento em que alunos e professores aprendem uns com os outros, se percebe a presença da palavra como o “modo mais puro e sensível de relação social”.

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 36), pois “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 38). Além disso, se faz presente em todo ato consciente, porque a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e da interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas”. (STELLA, 2007, p. 179).

Assim, consideramos que uma parte significativa do aprendizado no contexto socioeducativo se efetiva por intermédio da palavra, em uma relação dialógica, que transcende os limites da interação e possibilita para professor e aluno aprenderem mais; ao aluno, sobre mundos dos quais ele não pode vivenciar; aos professores, sobre a condição humana que ultrapassa todas as formas de julgamento. De acordo com Salgado e Ferreira (2012, p. 54), “é na relação com o outro que se joga o jogo do conhecimento”.

Assim sendo, “toda possibilidade de sentido depende da possibilidade de partilha com outro alguém. Epistemicamente, somos então seres dialógicos: produtores de conhecimentos num espaço relacional-comunicacional com outros que também assim se posicionam em relação a nós (SALGADO; FERREIRA, 2012, p. 54). É nesse sentido que Jodelet (2017, p. 440) afirma que “o real só tem sentido na relação com o sujeito concreto em sua vida concreta”.

A respeito das representações sobre entender as aulas de Língua Portuguesa, ainda assim os adolescentes expressam dúvidas sobre a escrita em relação aos sinais de pontuação e em relação à nomenclatura gramatical. Por exemplo, Aluno 370: “no casu, acho que eu vô até bem em português, só tem um bagulho ali de vírgula e ponto, o cara se perde”; e o Aluno 270: “ah eu entendo português, mas, no caso, de vez em quando, eu não entendo aquele negócio de adjetivo. De dez vez em quando, a gente não consegue interpretá o que é o quê...”. Essas representações acabam coincidindo com as representações dos adolescentes que afirmam ter dificuldade com a disciplina de Língua Portuguesa, como no caso do Aluno 270: “Esse negócio de imitação, interpretação textual. Esse negócio eu não consigo entender muito, sabem acentuação gráfica. Esse negócio de ponto e vírgula...”.

Infelizmente, os adolescentes retratam o ensino e a aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa como sendo pautados em formas e conteúdos que parecem ser inatingíveis a eles, porque os elementos relativos à nomenclatura gramatical, ou mesmo aos elementos que dão forma e estrutura ao texto escrito, não são significativos a eles. Essa questão pode estar relacionada a práticas de ensino de língua materna descontextualizadas que conduzem ao que Travaglia (2004, p. 54) chama de “síndrome da incompetência”, o que leva aos adolescentes

falantes da Língua Portuguesa afirmarem, como, por exemplo, o Aluno 470, que: “tenho dificuldade eu não sei fazê”; o Aluno 573: “eu acho que não sei”.

Essa síndrome pode se constituir, conforme comenta Travaglia (2004, p. 54), que contamos com um ensino que não tem nenhuma razão ligada à vida das pessoas, já que se trata de um ensino estruturado na perspectiva formal da identificação e classificação de unidades e estruturas da língua, deixando de lado o funcionamento da língua em textos que haja a produção de sentido, possibilitando a comunicação em situações concretas de interação comunicativa.

Cabe observar também que essa mesma síndrome da incompetência linguística se verifica em outros contextos de ensino regular. Entretanto, em vista do risco social e de uma perspectiva de exclusão já internalizada pelos adolescentes, esse fato preocupa-nos mais ainda, pois é um fator adicional para levá-los a se considerarem incapazes ou se situarem em uma relação de diferença em oposição aos linguisticamente “capazes”. Em consonância com Comerlato (2015), observamos que as dificuldades em ter domínio da própria língua como instrumento de interação em diferentes situações é um mecanismo sutil de exclusão, que conduz os jovens para a linha de baixo, conforme expõe Santos (1999, p. 2): quem está situado na linha de baixo, está fora, ou seja, está excluído.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste tópico, tecemos nossas percepções sobre este estudo e apresentamos uma reflexão fundamentada no percurso de pesquisa sobre o qual identificamos nossas perspectivas futuras. Cabe recordar que, no início do planejamento da pesquisa, mencionávamos analisar aspectos subjacentes ao ensino de língua materna em contexto socioeducativo, para observar o que (des)motivava os adolescentes ao ensino e aprendizagem de língua materna em contexto socioeducativo, pois esse parece ser o maior desafio na realidade em que atuamos. Foram muitas leituras e, com o passar do tempo, geramos dados em campo, adquirimos um emolduramento teórico e produzimos esta dissertação.

Com isso, ao iniciar estas considerações, percebemos que o processo de geração de dados direcionou nosso olhar para fora da sala de aula, para a rua, como objeto polissêmico, representado como espaço de liberdade, de convívio social dos jovens, aonde vai quem abandona a escola, como espaço para a prática do ato infracional, como o lugar onde “o cara corre atrás de dinheiro [...], porque o cara tá atrás de dinheiro”, conforme manifesta um dos adolescentes participantes.

Essa multiplicidade de significados que ocorrem nas representações do objeto rua leva-nos a perceber que o que está subjacente ao ensino de língua materna e o que (des)motiva o adolescente ao aprendizado está relacionado ao seu contexto de vulnerabilidade social. Diante desta percepção, apresentamos nossas constatações, cientes de que os fatores relacionados à identidade, diferença e in/exclusão subjazem o ensino de língua materna, não só no contexto de ensino socioeducativo mas também em todos os outros contextos de ensino mediados pela vulnerabilidade social.

Com base nos objetivos propostos, identificamos uma série de fenômenos representativos como sendo recorrentes nas falas dos adolescentes, em que agrupamos em duas categorias de análise, a primeira abordando rua e escola, cujos objetos de representação se constituem de elementos diversos como rua, escola, dinheiro, professora, não gostar da escola, repetência, crime, retorno à escola na internação, tempos fora da escola (abandono escolar).

Dessa diversidade de elementos chama-nos atenção a “naturalização” dos objetos rua, crime, dinheiro, evidenciando que os jovens se submetem àquilo que, em sua percepção, pode trazer-lhes algum “retorno” material e de certa forma emocional, por se sentirem incluídos. Esses objetos impactam nas concepções de identidade e diferença, de modo que os adolescentes se posicionam na condição de criminalidade, em vista da diferença que

observam e suas realidades em comparação àquilo que eles gostariam de ter e ser, em que se configuram os objetos de representação “dinheiro, crime e o conseqüente abandono escolar”.

Na segunda categoria, relacionada ao aprendizado de língua materna e às vivências escolares, identificamos os objetos de representação organizados a partir de duas subcategorias de análise: o que os adolescentes gostam e não gostam nas aulas de língua materna e entender bem as aulas ou ter dificuldades. Sobre o que os alunos gostam e o que não gostam nas aulas de português destacam-se os objetos ler, copiar e escrever, como elementos centrais das aulas de língua portuguesa, tanto associados a aspectos positivos quanto a aspectos negativos. Sobre entender bem as aulas ou ter dificuldades, emergem objetos relacionados à interpretação, nomenclatura gramatical, colocação de sinais de pontuação, vocabulário e expressão correta das palavras.

Os fenômenos representativos identificados nas falas dos adolescentes nos levam a concluir que esses jovens têm internalizado, sob um processo dialógico, não só o discurso social de exclusão, mas também o da ação social e a vivência da exclusão, fundamentados na experiência, pelo contexto de desigualdade social em que vivem. Portanto, tais fenômenos se identificam com as atividades relacionadas a atos infracionais, como forma de suprir suas necessidades materiais básicas e as relacionadas aos desejos de consumo como forma de inclusão, com base naquilo que a mídia propaga.

As representações associadas à escola demonstram que há uma percepção dos adolescentes de que o espaço escolar não lhes pertence, e o ensino e aprendizagem, no sentido de conteúdos e linguagens, não são significativos a eles. A frustração com as sucessivas reprovações também é um fator que os desmotiva ao aprendizado e os leva à rejeição à escola.

No que tange ao aprendizado de língua portuguesa, as representações demonstram que as atividades de interpretação textual são muito difíceis para esses jovens, pois as perguntas não são inteligíveis a eles, no sentido de se sentirem questionados sobre o que não sabem responder, porque não entendem a linguagem do texto ou da pergunta.

Além disso, muitos adolescentes representam as aulas de língua materna como centradas em ler, escrever e copiar. A cópia aparece com frequência, em que alguns gostam de fazer como atividade mecânica, e outros não gostam pela mesma razão.

É possível dizer, ainda, que, com o passar dos anos, o ensino de língua materna na rede pública de ensino pouco evoluiu, pois as representações dos adolescentes indicam um ensino centrado em atividades de repetição com base em classificações relacionadas à nomenclatura gramatical. Esses fenômenos representativos parecem evidenciar que, no ensino fundamental, contexto deste estudo, as aulas de língua materna ainda acontecem de forma

descontextualizada. Travaglia, em 2004, há 15 anos, já indicava em seus textos, sob um ponto de vista crítico, a síndrome da incompetência linguística, relacionada ao fato de o falante dizer que não tem domínio sobre a própria língua que fala, quando afirma que não sabe português, por exemplo. É produzida por meio de um ensino centrado na nomenclatura gramatical, que desconsidera as relações práticas de uso da língua.

Assim, situados em contexto de vulnerabilidade social, com histórico de repetência e consequente síndrome de incompetência linguística, consideramos que esses jovens constroem um mundo de vida de exclusão e falta de perspectiva de futuro. Cotidianamente, são empurrados para a linha de baixo, situados fora (SANTOS, 1999, p. 2) de todas as formas possíveis nas complexas relações de in/exclusão.

Sob a perspectiva de nossas constatações, ainda acrescentamos que, em essência, esse estudo partiu do princípio de que, para planejarmos atividades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, precisamos conhecer o perfil desse público. Para isso, optamos por escutar os adolescentes em conflito com a lei, de modo que pudessem expressar seus “mundos de vida”, conforme Jodelet (2018, p. 435).

Escutar o que os adolescentes expressam no cotidiano de sala de aula, neste estudo, significa percebê-los como sujeitos de direitos e valorizar suas palavras como portadoras de suas experiências e subjetividades. Somente poderemos nos aproximar desses jovens, para planejar atividades educacionais, ouvindo o que eles têm a dizer. Por esta razão, o enfoque deste estudo se situa nos aspectos que afetam a condição dos adolescentes, enquanto alunos na disciplina de Língua Portuguesa, situados em uma escola inserida em uma unidade de internação socioeducativa. Acreditamos que é necessário ter conhecimento de tais fatores, para podermos motivá-los a articular suas palavras nas aulas de Língua Portuguesa.

Mesmo que os “mundos de vida” dos adolescentes em conflito com a lei sejam chocantes ou repulsivos para aqueles que experimentam realidades diferentes em suas vidas, não podemos ignorar o contingente de adolescentes das classes pobres que vivenciam tal realidade e que se encontram sem nenhuma perspectiva de futuro. São jovens, entram e saem de unidades de internação socioeducativa até culminar com os 18 anos de idade e ingressarem no sistema penitenciário, em razão de novos atos infracionais, situados em um vórtice de ações negativas, que não dão espaço à reflexão e à busca de melhores oportunidades de vida.

A importância de apresentar os “mundos de vida” dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação também tem valor de registro histórico, por meio do qual, em pesquisas futuras, pode haver um novo estudo para avaliar o que mudou nas

representações desse perfil de adolescente. Além disso, interessa-nos dar continuidade aos estudos neste campo, no curso de Doutorado, em que, por intermédio de uma pesquisa-ação, após uma sucessão de intervenções com projetos de letramento, idealizamos fazer novas rodas de conversa e avaliar o que pode ter se alterado nas perspectivas dos adolescentes, com base nas experiências educacionais vivenciadas.

Acreditamos que linguagem e educação são campos com potencial para modificar o pensamento, ou, em outras palavras, a representação feita sobre si ou sobre objetos variados, pois a língua, concebida como um sistema de significação de ideias, exerce um papel essencial na forma como concebemos o mundo e a nós mesmos (PENNYCOOK, 1998). Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita como prática social é um caminho para levar o adolescente a agir no mundo ou, simplesmente, sentir-se capaz de agir no mundo. Além disso, pode possibilitar a inclusão no convívio social por meio da expressão da palavra como elemento presente em todos os atos de compreensão e de interpretação situados na ação social.

É nesse sentido, portanto, que linguagem e educação apresentam potencial para transformar as representações sobre os mundos de vida, partindo da formação de sujeitos críticos, que recusem o lugar social no qual foram colocados sem, contudo, romperem com as regras sociais e éticas vigentes. Essa ideia se constrói em consonância com o que propõem Bisinoto et al. (2015). E, retomando as palavras de Craidy (2017, p. 86), “sem palavra e sem possibilidade de agir não há sujeito, e sem sujeito não há educação”; sem educação não há mudança social, e toda coletividade é afetada direta ou indiretamente.

Para além do direito à palavra, observamos que os adolescentes precisam desenvolver a consciência e o sentido de propriedade para expressar a sua palavra. Observamos, nos fenômenos representativos dos adolescentes, a internalização do lugar de exclusão para si como sendo o espaço mais viável em vista de suas circunstâncias de vida. Uma mudança de perspectiva poderá ser mobilizada por intermédio de um ensino que empodere os adolescentes em conflito com a lei com o uso da palavra para dizer de si e transitar por iniciativa própria da “linha de baixo” para a “linha de cima” em relação à analogia proposta por Santos (1999).

Além disso, esperamos contribuir com informações oportunas às atividades de planejamento da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida. As informações deste estudo, registradas como pesquisa acadêmica, podem proporcionar mais segurança aos professores, não só de Língua Portuguesa, mas das diferentes áreas de ensino para que desenvolvam suas atividades de planejamento, (re)avaliando as perspectivas e exigências curriculares, que, tal como estão desenvolvidas, não dão conta da realidade de sala de aula.

Assim, os professores podem assumir um novo posicionamento perante seu fazer docente e ter a certeza de que a escola inserida é um lugar para planejar ações visando recuperar “defasagens, frustrações e abandonos”, conforme já foi mencionado nas palavras de Craidy (2015, p. 74-75). Cabe enfatizar que, a norma com a qual os professores são ensinados em sua formação acadêmica não dá conta da “normalidade” que têm em suas salas de aula, ou seja, vivenciam no cotidiano uma realidade essencialmente formada em diferentes processos de exclusão, conforme nos mostram os dados deste estudo.

Além dos professores da escola, os gestores da rede pública de ensino, do núcleo pedagógico, assim como a coordenação e supervisão educacional, por meio das representações dos adolescentes, podem repensar suas perspectivas de gestão. Poderão planejar ações e avaliar políticas públicas, não tomando a realidade de ensino escolar socioeducativo como sendo idêntica à das demais escolas de rede pública, percebendo que são alunos com realidades sociais diferenciadas. Além disso, poderão observar, nas representações dos adolescentes, os resultados dos mecanismos de exclusão da escola pública, que motivou muitos casos de abandono escolar, conforme expresso nos dados já apresentados.

Os fenômenos representativos evidenciados neste estudo são expressos cotidianamente pelos adolescentes nas salas de aula em contexto socioeducativo. Tais expressões são muitas vezes usadas como argumento para rejeitar as aulas, para se recusar a desenvolver as atividades propostas e mesmo como um modo de desabafo, em que o adolescente se vale de suas experiências, para constituir sua identidade, não só sob o ponto de vista pessoal, mas também social. Em essência, percebe-se uma identidade de excluído, de socialmente fracassado, que se vê materializada nas representações sobre o fracasso escolar e a síndrome da incompetência linguística, por exemplo. Conhecer esse discurso é fundamental para buscar alternativas para sensibilização dos adolescentes ao ensino e aprendizagem de língua materna, assim como planejar um ensino que leve os adolescentes a mobilizar conhecimentos teóricos de forma significativa e com vistas à prática social.

Compreendemos que este estudo significa um ponto inicial para o desenvolvimento de novos estudos no campo da pesquisa-ação, que possam fazer um cotejo entre uma situação anterior e uma situação posterior a um processo de ensino e aprendizagem, como forma de demonstrar que é possível motivar a transformação da realidade de muitos desses jovens. Entretanto, para se promover essa transformação são necessários: iniciativa e interesse acadêmico em investir em pesquisas voltadas a esse público. O desenvolvimento de estudos em contexto socioeducativo importa, não necessariamente pelo fato de os adolescentes estarem em conflito com a lei, mas pelo fato de o contexto de exclusão ser parte de suas vidas

em tempos anteriores à privação de liberdade e ser um fator determinante em seus percursos de vida.

A Linguística Aplicada é um campo de estudos que tem sua atenção também voltada para problemas sociais, em que haja um componente linguístico determinante. Com base neste estudo, que momentaneamente concluímos, consideramos que a contribuição da Linguística Aplicada para o desenvolvimento das práticas socioeducativas se situa nos Estudos de Letramentos.

Por intermédio dos estudos de letramentos, considera-se possível levar os adolescentes em conflito com a lei a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita interpretando textos e colocando-os em relação com a realidade social. Trata-se de capacitá-los a integrar o texto em suas vidas colocando-as em relação aos textos, para uma ampliação de sua capacidade leitora e consequente ação social significativa para os adolescentes.

Em vista do exposto, observamos, de modo geral, que o contexto de escolarização em espaço socioeducativo demanda o desenvolvimento de mais estudos voltados não só ao ensino de língua materna mas também às outras disciplinas curriculares. É na escola inserida no espaço de internação socioeducativo que muitos jovens têm a oportunidade aterem-se ao aprendizado e ao seu desenvolvimento pessoal.

A escola inserida dentro de uma unidade de atendimento socioeducativo exerce um papel importantíssimo no processo de (re)socialização dos adolescentes e pode favorecer novos posicionamentos identitários. Entretanto, para que sua atuação seja qualificada, e os resultados sejam evidenciados, é importante que as práticas de ensino sejam mediadas pela pesquisa. Pesquisar para conhecer o perfil do educando, para avaliar potencialidades, para demonstrar que, com técnica e conhecimento, a mudança social é possível, embora demande interesse e trabalho. Por fim, retomamos a citação de Stecanela (2008), constada em epígrafe nesta Dissertação, em que a autora afirma que a escola não apaga as experiências de vida dos jovens, do mesmo modo que as experiências escolares não podem ser desfeitas em seus percursos de vida. Assim, independentemente do percurso de vida, o que o adolescente desenvolver em seu processo de escolarização permanecerá.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. O Uso das Noções de Adolescência e Juventude no Contexto Brasileiro. In: FREITAS, M. V. (org.). **Juventude e Adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: [s.n], 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009. 237 p.
- ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BAKHTIN, M. M (Volochinov, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução M. e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BISINOTO, Cynthia. et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015.
- BOZZA, Morgana. Os sentidos da “escola inserida” para os jovens privados de liberdade: cada dia é um dia. In: STECANELA, Nilda (Org.). **Ler e escrever a vida**: trajetórias de jovens em privação de liberdade. Caxias do Sul: Educs, 2012. Cap. 5. p. 93-115.
- BRASIL. **Lei nº 12594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 11 nov. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 8069, de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 5 nov. 2018.
- BUNZEN, Clecio. Apresentação. In: STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 7-11. Tradução Marcos Bagno.
- CARA, Daniel; GAUTO, Maitê. Juventude: percepção e exposição à violência. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil.(Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. p. 171 -196.
- CELANI, M. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC-PUCSP, 1992. p. 15-23.
- COMERLATO, Denise. Letramento, Alfabetização e Vulnerabilidade Social. In: CRAIDY, Carmen Maria; SZUCHMAN, Karine (Org.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 90-95.
- COOK, G. Birds out of Dinosaurs: The Death and Life of Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 36, n. 4, p. 425-433, 2015.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 23, p. 36-61, ago.

2003. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 mar. 2018.

COSTA, Vinícius Oliveira. Vivências escolares de adolescentes em conflito com a lei. In: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA - CBLA, 2011, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Linguística Aplicada, 2012. Disponível em: <<http://siteantigo.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129#7>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CRAIDY, Carmen Maria. Medidas socioeducativas e direitos: o paradigma do jovem infrator como sujeito de direitos. In: STECANELA, Nilda (Org.). **Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade**. Caxias do Sul: Educs, 2012. Cap. 2. p. 47-60.

CRAIDY, Carmen Maria. Medidas Socioeducativas e Educação. In: CRAIDY, Carmen Maria; SZUCHMAN, Karine (Org.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 74-89.

CRAIDY, Carmen Maria; SZUCHMAN, Karine (Org.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

CRAIDY, Carmen Maria; SZUCHMAN, Karine (Org.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha.

CUNHA, Rocelly Dayani Teotônio da; PAIVA, Ilana Lemos de. O Atendimento às Adolescentes em Conflito com a Lei: em Foco as Propostas Educacionais no Rio Grande do Norte. **Revista Latinoamericana de Geografia e Gênero**, jan. 2016. v. 7, n. 1, p. 77-97. Disponível em:

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=112172516&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 30 set. 2018.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. [s.l.], n. 24, p. 40-52, Set /Out /Nov /Dez 2003.

DIAS, Aline Fávero; ONOFRE, Elenice Maria C. A Relação do Jovem em Conflito com a Lei e a Escola. **Impulso**. 20, 49, 29-39, Jan. 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-nimep/index.php/impulso/article/viewFile/870/471>> . Acesso em: 02 mai. 2018.

ESPÍNDOLA, Hellem da Silva. Adolescentes em conflito com a lei: masculinidade e violência. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA - CBLA, 2013, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos do X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Linguística Aplicada, 2014. Disponível em: <<http://siteantigo.alab.org.br/pt/eventos/53-cbla>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FEIXA, Carles; NOFRE, Jordi. Youth Cultures. **Sociopedia.isa**. Madri, 2012, p. 1-20. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/7293/15028069663f232ad42d3d0e4ba91181816b.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 29-53, 2008.

FISS, Doris Maria Luzzardi; BARROS, Rafael D'Ávila. Escola, currículo e identidades juvenis: efeitos de sentido no discurso de professores. **Educação** (Porto Alegre, impresso). 37, n. 3, p. 369-380, set.-dez. 2014.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009. 284 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DO RIO GRANDE DO SUL (FASE). **Estatísticas**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://www.fase.rs.gov.br/wp/category/todas/servicos-e-informacoes/dados-e-estatisticas-2/>>. Acesso em: 21 out. 2018.

GADEA, Carlos a. Trajetórias de jovens em situação de vulnerabilidade social: sobre a realidade juvenil, violência intersubjetiva e políticas para jovens em Porto Alegre – RS. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 19, no 45, mai/ago 2017, p. 258-299.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-89.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. Educação Progressista e Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas. **Revista Inter-Ação**, set. 2017. v. 42, n. 3, p. 796–811. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=131826632&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 28 set. 2018.

GUERRA, Andrea. Educar para Cidadania: nas fronteiras da socioeducação. **Currículo sem Fronteiras**, mai/ago 2017. v. 17, n. 2, p. 260-274. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss2articles/guerra.pdf>>. cesso em: 30 set. 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 22, p. 15-46, 1997. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

JANKS, H. **‘The access paradox’**: English in Australia. 2004. 139, 33-42.

JODELET, D. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Revista Sociedade e Estado**. Maio/Agosto 2018. v. 33, n. 2, p. 423-442. Tradução: José Geraldo de Oliveira Almeida.

JODELET, D. **Representações Sociais e Mundos de Vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017. Tradução: Lilian Ulup. Edição: Nikos Kalampalikis.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine em expansion. In JODELET, D. (Org.). **Les Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ – Faculdade de Educação, dez. 1993. Uso escolar, proibida a reprodução.

JODELET, Denise. A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**. Out./dez. 2016. v.46, n.162, p.1258-1271. Tradução: Lia Obojes. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-01258.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do Saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. O D. LA: uma história de muitas faces e um mosaico de muitas histórias. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada suas Faces e Interfaces**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 9-23.

LAGACHE, Daniel. Prefácio. In: MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 7-12.

LAGO, Marilúcia Pereira do; MOZZER, Geisa; VALDEZ, Diane. Universal, Singular e Excluído: a construção do lugar do adolescente pobre na sociedade brasileira. **Revista Inter-Ação**, [S.l.], v. 40, n. 2, p. 213-233, ago. 2015. ISSN 1981-8416. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/37444/18915>>. Acesso em: 02 out. 2018.

LEAL, D. M.; MACEDO, J. P. A Penalização da Miséria no Brasil: os adolescentes “em conflito com a lei”. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, jan./jul. 2017. v. 16, n. 1, p. 128 – 141. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/24550>>. Acesso em: 29 set. 2018.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In.: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia; ROOS, Ana Paula (Org.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. 1. ed. Canoas: ULBRA, p. 11-33, 2007.

MACHADO, Rejone Valentim; PASSETTI, Maria Célia Cortez. “Faça um favor ao brasil: adote um bandido” - a Constituição dos Sentidos Sobre o Sujeito Adolescente em Conflito Com a Lei no Telejornal “Sbt Brasil”. **Fórum Linguístico**, jul. 2016. v. 13, n. 3, p. 1351–1362. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=119275790&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 29 set. 2018.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cad. Pesqui. [online]**. 2017, vol.47, n.163, pp.358-375. Tradução: Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143760>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

MASCARENHAS, Suely Carneiro. Narrativas de vida dos estudantes de 15 a 17 anos em vulnerabilidade social. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA - CBLA, 2015, Campo Grande. **Anais eletrônicos do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campo Grande. Associação Brasileira de Linguística Aplicada, 2016. Disponível em: <<http://siteantigo.alab.org.br/pt/eventos/53-cbla>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MENEZES, Elisângela Ferreira. Violência e Vulnerabilidade: Espaços Vivenciados na Unidade de Internação Socioeducativa para Adolescentes em Porto Velho (RO). **Revista Latinoamericana de Geografia e Gênero**, jan. 2016. v. 7, n. 1, p. 59–76. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=112172515&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 30 set. 2018.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 167-176.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NETA, Maria da Anunciação Pinheiro Barros; SILVA, Josiane Tomaz da. Percepções dos adolescentes em conflito com a lei sobre suas vivências no centro socioeducativo de Cuiabá.

Inter-Ação. Goiânia, v. 40, n. 2, p. 269-288, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i2.32722>>. Acesso em: 15 ago. 2017

NOVAES, R. Prefácio. In: PERONDI, M. et al. (Orgs.). **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?** Porto Alegre: editora da UFRGS, 2017. p. 69-82.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Ma. Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 105-120.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PADOVANI, Andréa Sandoval; RISTUM, Marilena. Significados Construídos acerca das Instituições Socioeducativas: Entre o Imaginado e o Vivido. **Psico-USF**, set. 2016. v. 21, n. 3, p. 609-622. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=120586865&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 4 out. 2018.

PADOVANI, Andréa Sandoval; RISTUM, Marilena. Significados Construídos Acerca das Instituições Socioeducativas: entre o imaginado e o vivido. **Psico-USF**. Bragança Paulista, v. 21, n. 3, p. 609-622, set./dez. 2016.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação - uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**. [online]. n. 64, pp. 301-313, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000200301&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 jul. 2018.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: Notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, n. 21(61), p. 243-266. 2007.

PAULA, Liana de. Da “questão do menor” à garantia de direitos: discursos e práticas sobre o envolvimento de adolescentes com a criminalidade urbana. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 27-43, abr. 2015. ISSN 1984-7289. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16937>>. Acesso em: 01 out. 2018.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística Aplicada dos Anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

PERONDI, Maurício. Aproximando-se das juventudes de fora do meio eclesial. In: MOTA, Rubens Nunes (org.). **Juventudes: o exercício da escuta no processo de aproximação**. Brasília: CRB Nacional, 2010.

PERONI, Maurício; STEPHANOU, Maria. Juventudes na atualidade: abordagens e conceitos. In: CRAIDY, Carmen Maria; SZUCHMAN, Karine (Orgs.). **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2017. p. 69-82.

PESSOA E SILVA, Maria Denise et al. Saúde Mental e Fatores de Risco e Proteção: Focalizando Adolescentes Cumprindo Medidas Socioeducativas. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, jul. 2015. v. 25, n. 2, p. 1-8. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=111111403&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 30 set. 2018.

- POZZOBON, Magda; MAHENDRA, Fénita; MARIN, Ângela Maria. Renomeando o Fracasso Escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 21, n.3. p. 387-396. 2017.
- ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**. v. 20, n. 2, abril-junho, 2007, pp. v-vi. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307026613004>>. Acesso em: 30 set. 2018.
- SANTANA, Aline Neves Vieira; SCHUVARTZ, Marilda; OLIVEIRA NETO, José Firmino de. (Re)planejando aulas de ciências: o contexto de um centro de atendimento socioeducativo de Goiânia. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 42, n. 2, p. 447-464, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.41933>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A construção da igualdade e da diferença. **Oficina. CES nº 135**. Rio de Janeiro. 1999. Disponível em: <www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/135.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- SANTOS, Mariana Chies Santiago; SZUCHMAN, Karine. Direitos Humanos. In: LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini et al. **Medida socioeducativa: entre A & Z**. Porto Alegre: Ufrgs: Evangraf, 2014. p. 167-170.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Td; HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**.
- SILVERMAN, D. (2009). **Interpretação de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed.
- SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora fundação Perseu Abramo, 2004.
- SOUZA, Tatiana Yokoy de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. O contexto das medidas socioeducativas: promoção da paz ou valores da cadeia. In: BRANCO, Angela Maria Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 11. p. 291-309.
- SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In. GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 95 – 118.
- STAERKLÉ, Christian. O Bom Cidadão: ordem social e antagonismos intergrupais no pensamento político do senso comum. In. JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felismina R.P.; LOPES, Manuel José. (Orgs.). **Representações Sociais nas Sociedades em Mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 208 – 231.
- STECANELA, Nilda. **Jovens e Cotidiano: trânsito pelas culturas juvenis e pela “escola da vida”**. 2008. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.
- STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In. BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 177-190.
- TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e Alfabetização e o Cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópio**. v. 16, n. 1, p. 16-24, jan/abr 2018.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. [s.l.], n. 23, p. 5-15, (maio-ago) 2003.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e Características das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Cristina de. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.