

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

SABRINA CECÍLIA MORAES BASTOS

**“O QUE TU TEM PRA NEGOCIÁ COMIGO PRA EU NÃO
VOLTÁ PRA GUERRA?”:
juenicídio educacional em pequenas
histórias de jovens em escola de atendimento socioeducativo**

**São Leopoldo
2023**

SABRINA CECÍLIA MORAES BASTOS

**“O QUE TU TEM PRA NEGOCIÁ COMIGO PRA EU NÃO
VOLTÁ PRA GUERRA?”:
juenicídio educacional em pequenas
histórias de jovens em escola de atendimento socioeducativo.**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, 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

2023

B327q Bastos, Sabrina Cecília Moraes.
“O que tu tem pra negociá comigo pra eu não voltá pra guerra?” : juvenicídio educacional em pequenas histórias de jovens em escola de atendimento socioeducativo / por Sabrina Cecília Moraes Bastos. – 2023.
183 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2023.
“Orientadora: Dra. Cátia de Azevedo Fronza”.

1. Performances narrativas em pequenas histórias. 2. Juvenicídio. 3. Socioeducação. 4. Adolescentes privados de liberdade. 5. Anos finais do Ensino Fundamental. 6. Vulnerabilidade. 7. Escola. I. Título.

CDU: 800.1:37.015.4

SABRINA CECÍLIA MORAES BASTOS

**“O QUE TU TEM PRA NEGOCIÁ COMIGO PRA EU NÃO VOLTÁ PRA
GUERRA?”: PERFORMANCES NARRATIVAS DE JOVENS DOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA DE ATENDIMENTO
SOCIOEDUCATIVO.”**

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

APROVADA EM 18 DE DEZEMBRO DE 2023

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. BRANCA FALABELA FABRÍCIO - UFRJ
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROF. DR. MAURÍCIO PERONDI - UFRGS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

AGRADECIMENTOS À CAPES

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

*Ao meu filho, Felipe, que me acompanha na jornada
pela pós-graduação desde os dois anos de idade.*

AGRADECIMENTOS

Neste espaço há muito a agradecer e a celebrar com o encerramento de um longo ciclo de quatro anos. Um ciclo desafiador, atravessado por uma pandemia mundial, que gerou prejuízo ao percurso inicial de pesquisa que, felizmente, foi superado. Além disso, o PPGLA da Unisinos, avaliado com nota 6 pela área de Linguística e Literatura da Capes, quadriênio 2017-2020, foi descontinuado pela administração da universidade no segundo semestre de 2022, juntamente com outros PPGs de grande qualidade em pesquisa. O fechamento do PPGLA é uma grande perda à pesquisa, à Linguística Aplicada e à formação de tantos mestres e doutores que, assim como eu, buscam contribuir com uma sociedade menos desigual, por intermédio de estudos com base na linguagem em situações reais de uso e que tanto têm a dizer ao mundo.

Por isso, agradecer tantas oportunidades boas e tantos aprendizados é fundamental. Agradecer à Profa. Cátia pela parceria, pelas orientações e conversas. Agradecer a ela a contribuição ao meu desenvolvimento pessoal, pois não sou mais a mesma que ingressou lá no mestrado em 2017. Agradecer aos outros professores que resistem ainda atuando no PPGLA e a tantos outros que não se encontram mais vinculados ao programa, mas que contribuíram com a minha formação.

Esta tese resulta de um projeto de pesquisa apoiado pela Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas, a quem também agradeço muito por investirem em pesquisa, especialmente nos campos da escola pública, oportunizando construção de conhecimento no contexto da socioeducação, gerando recursos materiais para a escola de atendimento socioeducativo e novos significados para alunos, professores e para mim.

Agradeço aos jovens participantes deste estudo e aos meus colegas professores e professoras, que estiveram junto comigo nas entrevistas, contribuindo com as atividades de pesquisa. Ainda é importante mencionar minha gratidão à equipe diretiva da escola onde o projeto se desenvolveu, por sua contribuição e colaboração com o andamento das atividades de pesquisa.

À minha família, que me apoiou no decorrer dessa trajetória, especialmente à minha mãe, sempre pronta para apoiar e ajudar; e ao meu pai, em memória, que, certamente, onde estiver, vai estar muito orgulhoso e exibido com a minha conquista. Aos amigos e às pessoas especiais que levo no meu coração, que me apoiaram nos momentos de dificuldade, para que eu pudesse ter sanidade e resiliência para chegar até o fim.

Por fim, e na base de tudo, gratidão à espiritualidade e à fé que me sustentam, me conduzem e me desafiam a cada dia, mostrando-me modos diferentes de perceber a realidade, a vida e a existência.

Falcão

Jovem, preto, novo, pequeno
Falcão fica na laje de plantão no sereno
Drogas, armas, sem futuro
Moleque cheio de ódio invisível no escuro, puro
É fácil vir aqui me mandar matar
Difícil é dar uma chance a vida
Não vai ser a solução mandar blindar
O menino foi pra vida bandida
Desentoca, sai da toca, joga à vera
O choro é de raiva, de menor não espera
A laje é o posto, imagem do desgosto
Tarja preta na cara para não mostrar o rosto
Vai, isqueiro e foguete no punho
Quem vai passar a limpo a sua vida em rascunho
Cume envenenado pra poder passar a hora
Vive o agora, o futuro ignora
O amargo do sangue, tá na boca
Vivendo o dia a dia, descobre que sua esperança é pouca
Moleque vende, garoto compra, pirralho atira, menino tomba
Mete Bronca, entra no caô pra ganhar
Joga no ataque, se defende com AK
Pupila dilatada, dedo amarelo
Jovem guerrilheiro no seu mundo paralelo
Bate o martelo, acabou de condenar
Julgamento sem defesa, quem é réu vai chorar, vai babar
Porque o coração não bate mais
Agora quer correr a frente, não correr atrás
Idade de criança, responsa de adulto
Mente criminososa enquanto a alma veste o luto, puto
Por dentro, faz o movimento
Raciocínio lento e o extinto sempre atento
Não perde tempo, vem fácil, morre cedo
Descontrolado, intitulado a voz do medo
Vítima do gueto, universo preto
Vida é o preço e pela vida largo o dedo

[...]

MV Bill

RESUMO

Embora a educação escolar de jovens em conflito com a lei esteja assegurada em lei (BRASIL, 1990; BRASIL, 2012), na prática, os processos educacionais na socioeducação nem sempre se cumprem, conforme a lei expressa. Frente a essa realidade, nesta tese, em consonância com os objetivos do Projeto “Novos Significados [...]”, busco aprofundar reflexões que partem de percursos, interesses e modos de percepção da realidade de jovens dos anos finais do ensino fundamental, considerando sua condição de ser jovem em meio às suas circunstâncias de vida, privados de liberdade, em medida socioeducativa, e, não por opção, matriculados em uma escola por força de lei. Ao considerarmos as relações intrínsecas entre linguagem e realidade, a pergunta de pesquisa que mobiliza esta tese é assim indicada: o que revelam as performances narrativas em pequenas histórias com relação à escola, perante os percursos de vida de jovens em medida socioeducativa de internação, em contexto de escolarização nos anos finais do ensino fundamental (EF)? Assim, o objetivo geral deste estudo é identificar que Discursos constituem os sentidos de escola, em face aos percursos de vida de adolescentes dos anos finais do EF, em medida socioeducativa de internação, por meio de performances narrativas em pequenas histórias e narrativas imagéticas sobre o ideal de escola. São analisados treze excertos de narrativas e narrativas imagéticas de duas turmas. Para isso, utilizam-se concepções teóricas relativas à Discurso (GEE, 1999, 2004) e visão performativa da linguagem (AUSTIN, 1990; PENNYCOOK, 2004; 2007). Em conjunto com conceitos concernentes à linguagem, as análises também são fundamentadas com base em reflexões teóricas relativas à vulnerabilidade, precariedade e violência (BUTLER, 2016a; 2016b; 2021), em convergência com estudos juvenicídio (VALENZUELA ARCE, 2012, 2021, 2022). Nas performances narrativas em pequenas histórias em foco, é possível identificar que esses jovens têm suas vidas marcadas por um conjunto de desigualdades sociais que começam pelo território e se estendem pela falta de acesso a recursos de infraestrutura urbana, bem como a direitos básicos. O que nos leva a pensar que os Discursos e sentidos, sobre a escola, integram um conjunto de problemas sociais muito mais abrangentes, que ultrapassam o alcance da escola.

Palavras-chave: performances narrativas em pequenas histórias; juvenicídio; socioeducação; adolescentes privados de liberdade; Anos Finais do Ensino Fundamental; vulnerabilidade.

ABSTRACT

Although the school education of young people in conflict with the law is guaranteed by law (BRASIL, 1990; BRASIL, 2012), In practice, educational processes in socio-education are not always fulfilled, as stated in the law. Faced with this reality, in this thesis, in line with the objectives of the “New Meanings [...]” project, I seek to deepen reflections that start from the paths, interests and ways of perceiving the reality of young people in the final years of elementary school, considering their condition of being young in the midst of their life circumstances, deprived of freedom, in a socio-educational measure, and, not by choice, enrolled in a school by law. When considering the intrinsic relationships between language and reality, the research question that mobilizes this thesis is indicated as follows: what do narrative performances in short stories reveal in relation to school and the life trajectories of young people in socio-education, in the schooling context in the final years of elementary school? Thus, the general objective of this study is to identify which Discourses constitute the meanings, of school, in the face of the life paths, of adolescents in the final years of Elementary School, in a socio-educational measure, through narrative performances in small stories and imagetic narratives about the ideal school. Thirteen excerpts from narratives and image narratives from two classes are analyzed. For this, theoretical concepts related to Discourse are used (GEE, 1999, 2004) and performative view of language (AUSTIN, 1990; PENNYCOOK, 2004; 2007). In conjunction with concepts concerning language, the analyzes are also based on theoretical reflections relating to vulnerability, precariousness, and violence (BUTLER, 2016a; 2016b; 2021), in convergence with juvenicide studies (VALENZUELA ARCE, 2012, 2021, 2022). In the narrative performances in short stories in focus, it is possible to identify that these young people have their lives marked by a set of social inequalities that begin with the territory and extend to the lack of access to urban infrastructure resources, as well as basic rights. This leads us to think that Discourses and meanings about school are part of a set of much more comprehensive social problems, which go beyond the reach of the school.

Key words: narrative performances in short stories; juvenicide; socioeducation; teenagers deprived of liberty; Elementary School; vulnerability.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Desenho original selecionado para compor a identidade visual do Projeto..... | 19 |
| Figura 2 – Identidade visual do projeto | 20 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|-----|
| Imagem 1 – Contexto de sala de aula onde aconteceram as conversas com a turma G | 106 |
| Imagem 2 - Contexto de sala de aula onde aconteceram as conversas com a turma H..... | 107 |
| Imagem 3 - Registro sobre a escola ideal elaborado por Luiz..... | 128 |
| Imagem 4 – Narrativa Imagética de Théo | 148 |
| Imagem 5 – Narrativa Imagética de Jair..... | 149 |
| Imagem 6 – Narrativa Imagética de Fábio | 150 |
| Imagem 7 – Narrativa Imagética de Kayin..... | 151 |
| Imagem 8 - Narrativa Imagética de Lucas..... | 153 |
| Imagem 9 – Narrativa Imagética de Isaach | 154 |
| Imagem 10 – Narrativa Imagética de Jafari..... | 155 |
| Imagem 11 – Narrativa Imagética de Adeben..... | 156 |
| Imagem 12 – Narrativa Imagética de Aren | 157 |
| Imagem 13 – Narrativa Imagética de Danso | 159 |
| Imagem 14 – Narrativa Imagética de Bomani..... | 161 |
| Imagem 15 – Narrativa Imagética de Adisa | 162 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Agrupamento dos estudos prévios (continua) | 57 |
| Quadro 1 – Agrupamento dos estudos prévios (continuação)..... | 58 |
| Quadro 1 – Agrupamento dos estudos prévios (conclusão) | 59 |
| Quadro 2 – Objetivos e ações de pesquisa do Projeto “Novos Significados [...]” | 95 |
| Quadro 3 – Questionamentos para as entrevistas em grupo..... | 96 |
| Quadro 4 – Informações sobre as gravações das entrevistas em grupo..... | 97 |
| Quadro 5 - Relação dos alunos participantes das duas turmas em destaque neste estudo. | 99 |
| Quadro 6 – Transcrição do registro sobre a escola ideal elaborado por Luiz | 129 |

LISTA DE EXCERTOS

| | |
|---|-----|
| Excerto 1 – “A escola sempre foi a última opção na rua.” | 108 |
| Excerto 2 – “Ou te embola ou tu morre inocente.” | 110 |
| Excerto 3 – “A guerra na favela nunca vai pará.” | 112 |
| Excerto 4 – “Uma coisa gera outra.” | 114 |
| Excerto 5 – “[...] é que na rua a verdade toma conta do cara.” | 116 |
| Excerto 6 – “À escola não falta nada.” | 119 |
| Excerto 7 – “O que tu tem pra negociá comigo, pra eu não voltá à guerra?” | 123 |
| Excerto 8 - “A escola é uma boa, né, seu?” | 131 |
| Excerto 9 – “A escola é boa pra quem precisa, Seu. Quem tem opção.” | 135 |
| Excerto 10 - “Nós que já nascemo no berço do crime, não tem como.” | 139 |
| Excerto 11 - “E, se demorá, tá trancado” | 142 |
| Excerto 12 - “Parece que é um filme repetido” | 144 |
| Excerto 13 - “O cara tem que sabê lê” | 146 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| CAD | Comissão de Avaliação Disciplinar |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CASE | Centro de Atendimento Socioeducativo |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EF | Ensino Fundamental |
| EJA | Ensino de Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| ER | Ensino Regular |
| ICPAE | Internação Com Possibilidade de Atividade Externa |
| IP | Internação Provisória |
| IS | Internação Sanção |
| ISPAE | Internação Sem Possibilidade de Atividade Externa |
| LA | Linguística Aplicada |
| SEMI | Semi – Semiliberdade |
| SINASE | Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo |
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 PRÓLOGO: UMA HISTÓRIA DE MUITAS HISTÓRIAS | 17 |
| 1.2 PONTO INICIAL DA PESQUISA: O PROJETO “NOVOS SIGNIFICADOS [...]” | 17 |
| 1.3 ANÁLISE DIAGNÓSTICA E AGENDA DE RECOMENDAÇÕES | 23 |
| 1.3.1 Potencialidades dos multiletramentos na socioeducação | 26 |
| 1.3.2 Infraestrutura escolar e acesso às tecnologias | 27 |
| 1.3.3 Violência na escola | 29 |
| 1.3.4 Abandono escolar e repetência | 29 |
| 1.3.5 Formação de professores | 30 |
| 1.4 PONDERAÇÕES SOBRE O PROJETO “NOVOS SIGNIFICADOS [...]” | 31 |
| 2 INTRODUÇÃO | 33 |
| 3 REVISÃO TEÓRICA: MUNDOS EM DISCURSOS E NARRATIVAS | 43 |
| 3.1 ESTUDOS PRÉVIOS SOBRE A TEMÁTICA DA SOCIOEDUCAÇÃO | 43 |
| 3.1.1 Adolescentes em conflito com a lei: visibilizando o escopo de pesquisa | 46 |
| 3.2 VIDAS DESPROTEGIDAS: PRECARIEDADE, RESISTÊNCIA E JUVENICÍDIO | 61 |
| 3.3 DISCURSO E VISÃO PERFORMATIVA DE LINGUAGEM | 73 |
| 3.3.1 Narrativas, performances e pequenas histórias | 77 |
| 4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE NARRATIVAS NA SOCIOEDUCAÇÃO | 83 |
| 4.1 ESPAÇO DE PESQUISA | 87 |
| 4.2 JOVENS EM TRÂNSITO NA SOCIOEDUCAÇÃO E NA PESQUISA | 90 |
| 4.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS | 92 |
| 4.4 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS | 94 |
| 4.4.1 Descrição das entrevistas em grupo | 95 |
| 4.4.2 A geração de narrativas imagéticas | 100 |
| 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS | 104 |
| 5.1 PEQUENAS HISTÓRIAS COM TRÂNSITOS ENTRE A PRECARIEDADE, A VIOLÊNCIA E O JUVENICÍDIO | 105 |
| 5.1.1 Excertos de entrevistas com a turma G | 108 |
| 5.1.2 Excertos de entrevistas com a turma H | 141 |
| 5.2 O IDEAL DE ESCOLA EM NARRATIVAS IMAGÉTICAS | 147 |
| 5.2.1 Análise das narrativas imagéticas elaboradas com a turma G | 147 |
| 5.2.2 Análise das narrativas imagéticas elaboradas na turma H | 155 |

| | |
|--|-------------|
| SOBRE MAIS UMA HISTÓRIA PARA GERAR OUTRAS TANTAS HISTÓRIAS... | |
| | 164 |
| REFERÊNCIAS | 171 |
| APÊNDICE I..... | 1833 |

1 PRÓLOGO: UMA HISTÓRIA DE MUITAS HISTÓRIAS

Antes de passar à introdução para contar a história desta tese, que se entrecruza com outras histórias, é importante começar contando como foi que tudo começou. Assim, sob a forma de um capítulo à parte, apresento resumidamente o ponto inicial de pesquisa de onde se originou esta tese: o projeto de pesquisa “Novos Significados para Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Contexto da Socioeducação: linguagens para autonomia e cidadania”, que será chamado de modo simplificado, no decorrer da escrita, como projeto “Novos Significados [...]”.

Assim, a seguir apresento um breve relato sobre o percurso do projeto e trago um resumo da agenda de recomendações e da análise diagnóstica, com o propósito de contextualizar a trajetória de pesquisa que antecedeu o estudo desenvolvido nesta tese. Ainda é importante chamar atenção para o fato de que este relato é feito em terceira pessoa, porque não me refiro unicamente a mim no percurso de pesquisa, teço a narrativa considerando que houve uma equipe de pesquisa, da qual eu fiz parte, envolvida com tal desenvolvimento.

1.2 PONTO INICIAL DA PESQUISA: O PROJETO “NOVOS SIGNIFICADOS [...]”

O Projeto de Pesquisa “Novos Significados [...]” tomou como referência o percurso da minha pesquisa de mestrado, desenvolvida entre 2017 e 2018, no contexto de uma escola da rede pública estadual, inserida em uma grande unidade de internação socioeducativa, onde eu atuava como professora de Língua Portuguesa, desde o início de 2015. Uma das motivações à elaboração do projeto foi o fato de que, na pesquisa de mestrado, pude evidenciar que os adolescentes representavam a escola como um espaço ao qual não pertenciam diante de conteúdos e linguagens não significativos às suas vidas, além de expressarem a reprovação, como um forte fator de desmotivação ao aprendizado, e a rejeição à escola.

No final de 2018, com a publicação do Edital de Pesquisa “Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública”, minha orientadora identificou a oportunidade de submetermos um projeto, formando parceria com a escola onde desenvolvia a pesquisa de mestrado. O Edital visava apoiar pesquisas aplicadas que apontassem recomendações para superação dos desafios da educação escolar do 6º ao 9º ano.

Dentre 492¹ projetos inscritos no processo seletivo do Edital, 14 foram selecionados. Entre estes estava o Projeto “Novos Significados [...]”, coordenado pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, contando com a minha participação, além da diretora da escola e de mais três professores, dois da área de Ciências Humanas e uma da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Como caracterizar e valorizar adolescentes, professores e o contexto escolar em espaço de internação socioeducativa, observando as dimensões situacional, institucional e macrossocial, por meio das linguagens que permeiam as diferentes áreas do conhecimento na e com a escola? Foi a pergunta de pesquisa do Projeto. Com foco nessa questão, o objetivo geral da pesquisa foi implementar uma metodologia de ensino capaz de estimular a autonomia, o protagonismo e motivar o sentido de cidadania juvenil em escola de contexto de Socioeducação, por meio das linguagens que permeiam práticas pedagógicas em diferentes áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares.

O objetivo geral mobilizou o trabalho bilateral da pesquisa com alunos, com professores e agentes de atendimento socioeducativo da escola. Um objetivo amplo, posto em movimento com as ações da pesquisa, entretanto, com as limitações de acesso à sala de aula e aos alunos, não foi possível realizá-lo plenamente. Foram necessários novos percursos de pesquisa para lidar com a não presencialidade de alunos e professores a partir de 2020, em busca de um plano metodológico coerente com o contexto de escolarização em espaço de internação socioeducativo. Nesse sentido, em consonância com os objetivos específicos, foram (re)planejadas as ações originalmente propostas.

Os objetivos específicos do projeto estiveram diretamente relacionados às ações desenvolvidas e convergiram para a consecução do objetivo geral, pois investigavam as realidades do aluno e do contexto, assim como seus interesses. Em adição e com base nessas informações, propuseram a criação de espaços com apoio de recursos tecnológicos para trabalhar com a linguagem, em busca de práticas significativas de leitura, escrita e oralidade, também voltadas ao trabalho com o professor em interações com grupos de discussão. Conjuntamente, esses objetivos possibilitaram conhecer, vivenciar e refletir sobre práticas neste contexto capazes de evidenciar elementos fundamentais para auxiliar no planejamento de uma abordagem metodológica adequada e condizente com tal realidade.

¹ Informação disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/itau-social-e-fcc-divulgam-resultado-do-edital-14-projetos-de-pesquisa-receberao-apoio-financeiro>. Acesso em: 15 jun. 2022.

O projeto “Novos Significados [...]” começou no segundo semestre de julho de 2019. Começamos com a produção de representações multimodais sobre o ideal de escola dos alunos, seguidas de entrevistas em grupo com alunos dos anos finais do EF. Foi um momento importante da pesquisa, pois conseguimos estar presentes no contexto e interagir com os alunos. Na sequência, houve a criação da identidade visual do projeto pelos alunos, com orientação dos professores de artes, com base na reflexão sobre termos-chave do projeto. A seguir, a Figura 1, traz o desenho original, criado pelo jovem D.O.S², e a Figura 2 traz a versão final da identidade visual do projeto editada pela Agência Experimental de Comunicação da Unisinos.

Figura 1 – Desenho original selecionado para compor a identidade visual do Projeto



Fonte: Acervo do projeto “Novos Significados [...]”.

Na versão digitalizada do desenho, não foi possível manter as palavras escritas, embora evocassem sentidos importantes, conforme transcrito da Imagem 1, “igualdade, paz, amor, felicidade, respeito, melhor escolaridade, mais apoio municipal e mais fé”. Em conjunto com as palavras, há o desenho de alguém com os braços abertos e um pássaro entre as mãos, simbolizando múltiplos sentidos de liberdade. O conjunto verbo-visual da Imagem 1 é muito rico de sentidos, pois, além de evocar desejos e anseios de um jovem em privação de liberdade, pode demonstrar a importância que atribui ao respeito, à fé, à igualdade, à paz, ao

² D.O.S são as iniciais do nome do autor do desenho selecionado para representar a identidade visual do projeto de pesquisa “Novos Significados...”. Preserva-se, assim, a identidade do estudante, de acordo com os princípios éticos que regem a pesquisa e o contexto da socioeducação.

amor e à felicidade, ao refletir sobre a ideia de novos significados para os e as jovens na socioeducação.

A proposta na etapa do *design* gráfico foi de digitalizar o desenho, entretanto, no processo de digitalização, não foi possível manter as palavras, tal como aparecem no original e a sugestão de *layout* que recebemos apresentado na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Identidade visual do projeto



Fonte: Acervo do Projeto Novos Significados [...].

Na Figura 2, destaco que a imagem foi digitalizada tal como foi o desenho, com cuidado à manutenção dos tons de cores do original e colocado dentro de um círculo, com o nome do projeto no topo. Naquele momento, essa foi a melhor alternativa para o design da identidade visual do projeto.

No início de 2020, o mundo todo foi surpreendido com a pandemia de Covid-19 e com medidas sanitárias de afastamento físico para evitar a disseminação do Coronavírus. Conseqüentemente, houve o fechamento da escola e a necessidade de (re)planejar as ações do projeto. Com o desencadeamento da pandemia, não foi mais possível ter acesso ao espaço de internação e aos adolescentes. Entretanto, se, de um lado, foi imperiosa a necessidade de afastamento, impedindo a presencialidade física no contexto de pesquisa, de outro, surgiu a oportunidade de seguir com o projeto, por meio de atividades remotas. Como não era possível ter acesso aos jovens, foi identificada a oportunidade de dar sequência às ações, por meio da

implementação de um curso de extensão, certificado pela Unisinos, intitulado “Diálogos sobre o contexto socioeducativo: reflexões sobre linguagem, ensino e cidadania”, voltado para professores e agentes de atendimento socioeducativo, atuantes na escola parceira. O curso de extensão foi desenvolvido sob a coordenação e orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, com minha colaboração nas atividades de planejamento dos encontros, desenvolvimento de roteiros em *Power Point* e em momentos de exposição, diálogos e trocas com o grupo de extensão.

Desse modo, seguimos dialogando, em encontros remotos, com professores, agentes socioeducadores e pedagogos da instituição de internação. Sob a forma de extensão, sistematizada no Moodle Unisinos, foram sendo realizadas as atividades do curso, com o objetivo de mobilizar saberes docentes e conhecimentos de linguagem, relativos às práticas sociais de leitura e escrita, para uma práxis situada em contexto socioeducativo.

Assim, além de encontros remotos, os professores também tiveram acesso a fóruns e leituras para ampliar suas reflexões sobre seu contexto de trabalho na Socioeducação. A formação contou com um total de 57 inscritos, entre professores da escola e agentes de atendimento socioeducativo.

Durante os encontros mensais, foram compartilhadas vivências e as angústias geradas pela pandemia e pela ausência da presencialidade física dos professores juntos aos estudantes da Escola Parceira. Por meio de troca de experiências e de olhares diferentes de vários professores, agentes e pedagogos, as interações do curso registram alguns dos movimentos propiciados pelo Projeto “Novos Significados...” no cotidiano escolar.

Ainda no contexto de pandemia, com base nas ações já realizadas e ainda vivenciando a situação de isolamento físico, buscamos dar continuidade ao projeto, promovendo novas ações intermediadas pela escola, professores e agentes socioeducadores com a realização do levantamento de perfil socioantropológico dos alunos da escola; a realização de um projeto de leitura gameficado, a “Expedição Jumanji”, que instigou vivências de leitura, muitas das quais registradas em diários pelos adolescentes que compõem o conjunto de dados do projeto. Também houve o incentivo à leitura por meio de fascículos do “Projeto Ler – Literatura e Ciência”³; a aquisição de livros de literatura clássica e contemporânea para uso em projetos dos professores e a produção de um documentário coordenado por professores da escola.

³ O Projeto Ler - Literatura e Ciência resulta de uma parceria institucional entre a Unisinos, FACCAT e a empresa jornalística Grupo Editorial Sinos, responsáveis por sua coordenação e edição. No âmbito da Unisinos, O “Ler...” é coordenado Profa. Dra. Maria Eduarda Giering, Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos.

Situando-se entre ação e resultado de pesquisa, ainda tivemos a oportunidade de organizar dois livros, em forma de coletânea, intitulados: “Conexões com a Escola que Transforma”, em que constam textos com reflexões sobre linguagem, juventudes, práticas pedagógicas e de pesquisa escritos por pesquisadores, professores e agentes de atendimento socioeducativo, atuantes no espaço da escola parceira.

Além dessas importantes ações, com o apoio financeiro do Edital, foi montado o Laboratório Multimodal no anexo escolar do Casef, com 11 notebooks, uma tela, um projetor, uma caixa de som/amplificador, 11 headsets, uma mesa de reuniões grande, 11 cadeiras, um armário e uma mesa para o professor. Além desses itens, também foram adquiridos mais 5 notebooks para serem usados pelos alunos das unidades onde não há laboratórios multimodais, por meio de um laboratório itinerante. Nesse espaço do laboratório, incentivam-se a experimentação e vivências educacionais, voltadas para a prática social, mobilizando multiletramentos e letramentos digitais. Oportuniza-se e amplia-se também o acesso dos alunos às tecnologias e às práticas de linguagem multimodais contemporâneas.

Ao voltar-se para práticas discursivas e interacionais no espaço escolar, levando em conta sua relação com o contexto histórico e sociocultural, a relevância do projeto “Novos Significados...” fundamentou-se na necessidade de aprofundamento e ampliação de estudos em espaço socioeducativo, especialmente no campo de estudos de linguagem, na perspectiva da Educação Básica realizada por uma escola inserida dentro de uma grande unidade de internação juvenil para adolescentes com autoria em atos infracionais.

Sob essa perspectiva, o projeto “Novos Significados...”, por intermédio da pesquisa aplicada, procurou identificar elementos capazes de contribuir com práticas educacionais permeadas pela linguagem para (re)significar a experiência de aprendizagem de adolescentes, estimular a autonomia, o protagonismo juvenil e motivar o sentido de cidadania em um movimento que demonstre a importância e a necessidade de valorização das práticas educacionais em contexto socioeducativo, para adolescentes em conflito com a lei. Destacamos a participação de professores, alunos e agentes de atendimento socioeducativo, pois compreendemos que o ensino no contexto da socioeducação se constitui por meio de um *continuum*, que inicia na formação de agentes e professores em direção a sua atuação, seja em sala de aula, seja nas unidades, em interação com o socioeducando.

A seguir, apresento um breve resumo relativo à análise diagnóstica, aos resultados e à agenda de recomendações elaborados no âmbito do projeto.

1.3 ANÁLISE DIAGNÓSTICA E AGENDA DE RECOMENDAÇÕES

Inicialmente, é necessário esclarecer que as recomendações resultantes do Projeto “Novos Significados [...]” trouxeram perspectivas para a escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e oportunizaram reflexões que podem contribuir com as demais escolas públicas na perspectiva dos anos finais do EF. Também é importante observar que a realidade que se apresenta na escola em espaço de internação socioeducativa não é uma realidade aleatória em nossa sociedade, pois representa uma faceta da vivência de muitos jovens que transitam pelas escolas públicas, moradores de comunidades de periferias, não só no Rio Grande do Sul, mas em todo o país.

Consideramos que o “Projeto Novos Significados [...]” se destacou por oportunizar um olhar sobre um recorte muito específico do trânsito das juventudes pela educação básica, que não é muito estudado, porque é estigmatizado e visto de modo preconceituoso, pois se volta a adolescentes em conflito com a lei que estão respondendo por atos infracionais graves. Com a prática do ato infracional e a internação em medida socioeducativa, os adolescentes tornam-se interditos sociais. Em uma sociedade que olha para as consequências e não tem interesse em ater-se às causas, o caminho mais acessível é o da promoção e da manutenção da exclusão desses jovens.

Com a pesquisa, podemos ter outra perspectiva sobre suas trajetórias, pois o jovem que se encontra na socioeducação, em vista do trânsito entre a escola, o abandono escolar e os caminhos do ato infracional, oportuniza um diagnóstico sobre sua inserção social. Desse modo, consideramos dispor de subsídios para contribuir com o planejamento de novas políticas públicas e programas sociais para o acompanhamento de adolescentes dos anos finais do EF, não só no contexto da socioeducação, mas também nas escolas públicas em geral.

Apesar das limitações e obstáculos atravessados no decorrer do projeto, pudemos identificar a carência por recursos educacionais e de infraestrutura para o desenvolvimento de situações de aprendizagem mais significativas. De modo geral, em sala de aula, os recursos são o quadro branco, canetões e os cadernos dos alunos. Outros materiais precisam ser levados pelo professor e precisam estar disponíveis na escola. Além disso, muitos materiais dependem de autorização da unidade de internação, pois é preciso verificar se os materiais apresentam algum risco ao serem usados de modo indevido.

Na interação com os alunos, identificamos que eles são muito solícitos à pesquisa e desejosos de propostas inovadoras para o seu aprendizado. A escola, ao estar dentro do espaço

de internação, situa-se entre o punitivo e o educacional, pois está inserida em um espaço que é de privação de liberdade dos seus alunos. Além disso, a escola é mantida pela Secretaria Estadual de Educação, e a instituição de internação é mantida pela Fundação de Atendimento Socioeducativo. Cada uma das instituições atua com foco em suas finalidades, uma a escolarização e a outra a internação socioeducativa, muitas vezes confundida com uma finalidade prisional, vigilante e punitiva. Neste caso, concentrando-se em rotinas de segurança e deixando de atender à sua finalidade socioeducativa.

É indiscutível que as limitações do espaço de privação de liberdade com a necessidade de constante vigilância e manutenção das rotinas internas de aprisionamento dos jovens e a escassez de recursos educacionais impactam fortemente no fazer docente. Falta uma cultura socioeducativa que conecte a escola e a instituição de internação. Ambas são organizações públicas situadas na esfera de interesses políticos e ideológicos.

Em contato com essa realidade e situados na ampla teia discursiva social estão os professores que manifestaram em suas falas no curso de extensão o desejo de ajudar o aluno, com o reconhecimento de sua realidade, permeados pelas perspectivas sociais sobre o/a adolescente em conflito com a lei, autor de ato infracional e em vulnerabilidade. Do ponto de vista dos alunos, suas falas refletem suas vivências e transpõem o espaço de internação ao evidenciar uma sucessão de problemas sociais que marcam suas trajetórias não só com relação à escola, mas às suas vidas, demonstrando que uma escola ideal é um lugar muito diferente daquele que eles conhecem.

Resultam do projeto um panorama exploratório sobre as percepções dos jovens, sobre a escola, sobre a violência, sobre sua relação com os meios do ato infracional, mas também suas perspectivas sociais, seus históricos de escolarização e suas defasagens educacionais, que são grandes limitadores em seu desenvolvimento pessoal para o acesso ao mercado de trabalho, principalmente. São evidentes os problemas gerados ou agravados pelas limitações que têm com a leitura e a escrita, inclusive para o aprendizado das outras disciplinas curriculares.

Os dados nos mostram que a perspectiva educacional deve superar a perspectiva punitiva de cultura prisional das unidades de internação socioeducativa. Adicionalmente, nos fazem pensar se é a escola e, de modo mais amplo, as redes educacionais, que devem se adaptar aos perfis de alunos que chegam, ou se são os alunos que devem se adaptar à escola, sob a pena do fracasso escolar, em não se adaptando. É importante que a escola esteja atenta ao perfil dos/as alunos/as e em movimentos constantes de ação e de reflexão, para aproximar as práticas educacionais ao contexto da comunidade escola, a fim de que não sejam gerados

processos de exclusão. A montagem dos laboratórios e todo o conjunto de benefícios relativos ao acesso a recursos educacionais e tecnológicos, no cotidiano da escola, também foi considerado um resultado. Além disso, o investimento em formação docente, por intermédio da extensão acadêmica, de modo situado em sua prática cotidiana, foi um elemento motivador de bons resultados.

As recomendações de pesquisa foram elaboradas com base nos dados gerados e por meio de nossas vivências na interação constante com o contexto da escola parceira no exercício de planejar, (re)planejar e na tentativa de implementar ações com as limitações impostas pela pandemia. Nossa expectativa com a agenda de recomendações proposta foi de oportunizar novas reflexões e novas ações não só para os jovens da socioeducação, mas também para todos os jovens dos anos finais do EF das diversas escolas públicas do país.

Por fim, cabe ainda acrescentar que o EF não pode ser um estágio de vida intransponível a muitas crianças e jovens, impedindo-os de crescerem e serem bem-sucedidos em suas vidas, em decorrência de vivências altamente excludentes nos espaços escolares desde os anos iniciais.

A agenda de recomendações do projeto foi organizada a partir de seis categorias: 1. relações entre escola e espaço de internação socioeducativo; 2. linguagem na socioeducação; 3. infraestrutura escolar e acesso às tecnologias; 4. violência na escola; 5. abandono escolar e repetência; 6. formação de professores. Como já foi indicado, essas categorias e seus desdobramentos foram depreendidos dos dados de pesquisa e das vivências no e com o contexto da escola parceira.

Sobre as relações entre escola e espaço de internação socioeducativo

- Uma maior aproximação entre os profissionais da escola e da socioeducação possibilita práticas socioeducativas mais coesas que não fiquem essencialmente sob responsabilidade de equipe diretiva e docentes.
- O processo de aprendizagem também pode ocorrer além do horário das aulas escolares, oportunizando outros tempos e espaços para estudos, realização de atividades escolares e leitura no espaço e internação socioeducativa. Os adolescentes não têm acesso a momentos de estudo e reflexão fora do horário das aulas, somente quando participam de outras atividades promovidas por projetos de agentes externos aos da internação socioeducativa.

1.3.1 Potencialidades dos multiletramentos na socioeducação

Um aspecto muito presente no contexto, inclusive devido à defasagem idade-ano/série dos alunos são as dificuldades com a leitura e com a escrita. São muitos os fatores que podem ser apontados, dentre os quais está a falta de acesso à leitura ou a mídias e recursos que favoreçam práticas de leitura e escrita, às lacunas de aprendizagem que se acumulam desde os anos iniciais.

Devido ao contexto de privação de liberdade, associado à impossibilidade de acesso aos alunos e ao espaço da escola, pelo cenário de pandemia de Covid-19, no âmbito do projeto, não foi possível implementar nos moldes planejados um projeto que mobilizasse práticas de letramento de modo amplo e diversificado.

Entretanto, por meio das ações desenvolvidas, foi possível diagnosticar a necessidade de potencialização do desenvolvimento da leitura e da escrita, por intermédio de ações que considerem o perfil de escolarização dos socioeducandos e tenham em vista a existência de conhecimentos importantes para suas vidas que, por vezes, não são reconhecidos ou valorizados socialmente (SOUZA, 2011) no âmbito da educação escolar. As dificuldades em ler, entender o que se lê e se expressar por escrito são limitações que interferem no sucesso escolar, em sua inserção no mercado de trabalho e nas interações sociais. Assim, na sequência, segue um resumo das recomendações para este item.

- Que a escola e suas mantenedoras se mantenham abertas a refletir sobre suas práticas, por meio de participação ativa em projetos de pesquisa, em parceria com a universidade.
- Que sejam potencializados mais projetos mobilizadores da leitura e da escrita, integrados ao espaço de internação e à escola, com atenção aos diferentes modos de ler, escrever e falar, que caracterizam as histórias e trajetórias de letramentos (SOUZA, 2011) dos e das jovens na socioeducação.
- Que haja fomento às metodologias ativas em sala de aula, com especial atenção à aprendizagem baseada em investigação e em problemas e à aprendizagem baseada em projetos (BACICH; MORAN, 2018) protagonizados por alunos e alunas, possibilitando tal realização com a cessão de tempo e espaço para o planejamento dos professores e seu adequado acompanhamento.
- Que a grade curricular registre de forma explícita, entre as atividades previstas nas diferentes áreas do conhecimento, a proposição de leituras diversificadas, no espaço de sala de aula, ampliando para propostas que envolvam a linguagem. Mais interações entre

as diferentes áreas de conhecimento também devem ser possibilitadas e incentivadas no âmbito escolar, inclusive além do contexto socioeducativo.

- Que o ensino de línguas, materna e/ou estrangeira ocorra de modo mais contextualizado, explorando a língua por meio de aspectos culturais e sociais, na perspectiva de prática social, afastando-se de práticas normativas e descontextualizadas.
- Que os concursos de redação promovidos pela instituição de atendimento socioeducativo e por organizações governamentais no âmbito judiciário, como tradicionalmente ocorrem, ofereçam oportunidades de escrita e reflexão de modo mais situado e contextualizado, explorando gêneros textuais diversos e voltando seu foco de escrita à prática social, como forma de contribuição com a sociedade.

1.3.2 Infraestrutura escolar e acesso às tecnologias

Elementos relacionados às tecnologias na escola surgiram de modo recorrente em diferentes ações do projeto. Nas entrevistas em grupo com os/as estudantes, foi possível evidenciar que, na sua vida em liberdade, embora fizessem uso de *smartphones*, não utilizavam notebooks, por, na maioria das vezes, não terem em casa; em outros casos, usavam para assistir a vídeos. Entretanto, a preferência era por *smartphones* para comunicação e como forma de consumo de conteúdos midiáticos e acesso às redes sociais. Os jovens do gênero masculino afirmavam que navegavam nas redes sociais para “ver as gurias”. As jovens do gênero feminino, por sua vez, afirmavam navegar nas redes e “escrever textão”⁴.

Também na conversa com as jovens, percebemos que discutir sobre o uso que faziam do *smartphone* evocava memórias de vivências de violência. Essas memórias decorriam de situações de ciúmes de seus parceiros com relações às interações que faziam com seus smartphones. Grande parte do grupo de meninas revelou já ter tido seu smartphone jogado contra a parede em momentos de conflito com seus parceiros.

Em algumas situações, também pudemos verificar que os participantes reconheciam na tecnologia em rede a possibilidade de pesquisa no *google*, para saber onde fica algum lugar, para saber mais sobre alguma coisa. Além disso, consideravam que o uso do notebook na sala de aula era uma forma de “fazer algo diferente, além de escrever”.

⁴ Essa constatação emergiu dos dados de entrevistas e das representações multimodais resultantes das atividades de pesquisa com os adolescentes.

Sobre a escola ideal, surgiram diversas representações multimodais evocando o desejo de acesso a computadores na escola, como forma de qualificar a infraestrutura educacional. Também houve manifestações no sentido de almejar cursos de informática. Além disso, outras referências à infraestrutura escolar surgiram, como laboratório, biblioteca, salas de aula bem equipadas e inclusive o desejo de ter bons alimentos.

No levantamento socioantropológico, em duas perguntas diferentes, a menção ao acesso a mídias e tecnologias e informática foi recorrente. Primeiro, na pergunta sobre “o que poderia ser feito para que você aprendesse de um jeito legal?”; segundo, na pergunta “A escola possui atividades de lazer? Quais?”. Em resposta à primeira questão, foram mencionados computadores, mídias como vídeos, principalmente aulas em vídeos e projeções em tela. Na segunda pergunta, sobre se a escola possui atividades de lazer, as meninas no Casef (Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino), que já tinham acesso ao laboratório multimodal fixo, mencionaram, de modo recorrente, “informática” como atividade de lazer.

Frente a essas evidências, compete-nos observar que os letramentos e o ensino em tempos de web 2.0 estão relacionados às práticas de leitura e escrita que deixam de ser lineares e passam a ser interativas em um ciberespaço universal. São práticas sociais de leitura e escrita que ocorrem em espaços diferenciados, constituídos nos avanços tecnológicos no campo da informação, da comunicação e da educação. Sob essa perspectiva, ao considerarmos a diversidade cultural dos e das jovens, em conjunto com a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, é necessário ter em vista os letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens, os multiletramentos (ROJO; MOURA, 2019).

Como a web 2.0 é um ambiente de produção de conteúdos diversos, é preciso compreender e explorar nas práticas de ensino as produções languageiras e não languageiras presentes nos enunciados que formam ecossistemas de produções verbais (PAVEAU, 2013), caracterizadas como nativas da internet. Além disso, ao pensarmos na interação pela leitura de textos, observamos que autor e leitor não podem ser mais dicotomizados, já que o leitor nos ecossistemas digitais torna-se um escreitor ao, por exemplo, realizar suas escolhas diante de hiperlinks encontrados no percurso de leitura. O produtor de conteúdo e o autor estão coengendrados na interação com a leitura. Assim sendo, o leitor, agora escreitor, continua construindo e não apenas recebendo um sentido global para o texto, mas de forma mais complexa, pois o texto constitui-se cada vez mais plurissemiotizado e deslinearizado, por exemplo.

1.3.3 Violência na escola

Conforme identificamos nos dados do projeto, a violência se faz presente dentro e no entorno das escolas. Dentro das escolas se realiza por meio de discriminação racial, *bullying* e intolerâncias diversas. Fora da escola, na porta, mais precisamente, há comunidades inteiras sitiadas pelo narcotráfico, gerando inúmeras situações de violência que vulnerabilizam crianças e adolescentes, inclusive colocando vidas em risco e gerando pânico nas comunidades e nos profissionais dos estabelecimentos escolares.

Problemas como o tráfico, a pobreza, a falta de infraestrutura urbana, de saneamento básico, de acesso à moradia adequada, à saúde, ao lazer e de alimentação são complexos e transcendem nosso alcance enquanto pesquisadoras e educadoras. Entretanto, acreditamos que seja possível mitigar a violência externa e, por vezes, interna, por meio de uma educação escolar que se preocupe em desenvolver ações para a promoção de atividades que levem à reflexão, ao debate, à cultura da paz, formas de integração social e resolução de conflitos, com atenção à não violência.

1.3.4 Abandono escolar e repetência

Embora a educação seja um direito fundamental e o acesso à educação básica seja garantido por lei, a permanência e o bom desempenho escolar não são garantidos por nenhuma política pública ou projeto social, haja vista o histórico de repetência, abandono escolar e dificuldades de aprendizagem, que se verifica pelo número elevado de adolescentes ainda nos anos finais do EF, principalmente no 6º, 7º e 8º anos. Recomenda-se, assim, à escola e às mantenedoras:

- o monitoramento periódico da evasão, abandono escolar e repetência, identificando-se as causas, para embasar novas medidas para garantir o sucesso escolar de crianças e jovens;
- adoção de estratégias para o mapeamento das escolas de periferia e a identificação das dificuldades para o sucesso escolar de crianças e adolescentes que transitam por essas escolas, especialmente nos anos finais do EF;
- olhar atento para os processos educacionais e para o perfil dos alunos que chegam ao 6º ano, não só em escola de socioeducação mas também nas demais escolas públicas em geral;

- elaboração e execução de projetos significativos à realidade sociocultural e às vivências desses adolescentes, oportunizando o resgate de defasagens e abandonos, o espaço de fala, a escuta e reflexão conjunta.

1.3.5 Formação de professores

Identificamos que falta preparo dos professores para desenvolver processos de aprendizagem baseados em projetos (BACICH; MORAN, 2018), para mobilizar além dos conteúdos curriculares, a leitura e a escrita por meio de um ensino e aprendizagem mais significativos, a fim de promover a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Também reconhecemos que a rotatividade de alunos dentro da internação dificulta bastante a constância das ações docentes e, conseqüentemente, do aprendizado. Diante disso, recomenda-se à escola e suas respectivas mantenedoras:

- ao estabelecer propostas de trabalho para os professores desenvolverem com seus alunos, a escola e suas respectivas mantenedoras devem, antes, proporcionar formação adequada, para que possam corresponder ao proposto e apresentar resultados, por meio de tais propostas. Os professores não podem ficar “tentando” implementar ações em sala de aula, sem o devido conhecimento sobre como funciona tal metodologia, apenas para corresponder às demandas de gestão da escola. Se for demandado aos professores a implementação da didática de projetos, por exemplo, antes, é necessário compreender como funciona e quais são as diferentes abordagens para tal fim, levando-os a melhores resultados em sua prática;
- disponibilizar tempos e espaços para que os professores possam dedicar à formação continuada e ao desenvolvimento de planejamentos mais elaborados, envolvendo produções práticas dos alunos;
- planejar e desenvolver formação para uso adequado das tecnologias nos espaços educacionais, com atenção aos letramentos digitais dos professores;
- como, em um grupo de professores, também são encontradas diversidades, é necessário que as formações também visem potencializar os multiletramentos, pois isso tem impacto direto em seu fazer docente.

1.4 PONDERAÇÕES SOBRE O PROJETO “NOVOS SIGNIFICADOS [...]”

Em termos de adolescências, qualidade e equidade na escola pública há muito que ser feito, mais ainda na escola pública, localizada em espaço de internação socioeducativa. A agenda de recomendações indicou uma multiplicidade de aspectos para serem aprofundados com pesquisa e mais bem desenvolvidos, por intermédio de boas políticas públicas e programas sociais, para promover a equidade e a qualidade desejadas.

Finalmente, é importante compreender que, na esfera escolar, as práticas de letramento e a construção de significados são desenvolvidas de modo situado. O letramento escolar é conceituado “como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos” (BUNZEN, 2010, p. 101). Com isso, nos cânones escolares, tradicionalmente, os e as jovens não são percebidos como usuários autônomos da língua, com relação a ler, escrever, interpretar textos ou usar a oralidade. Porém, fora da escola existem muitas outras situações não reconhecidas ou não autorizadas, que são realizadas em uma diversidade de esferas de atividade dos e das jovens. Em razão disso, devemos ter em vista que os letramentos são múltiplos e são críticos, porque abrangem usos tão diversificados o quanto são as finalidades das práticas (SOUZA, 2011).

Assim, cabe considerar nas práticas escolares na socioeducação a perspectiva dos letramentos de reexistência⁵, que têm potencial para capturar a complexidade social e histórica que envolvem as práticas cotidianas de uso da linguagem e podem contribuir para a desestabilização da ideia de que as práticas sociais válidas de uso da língua são as unicamente ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011).

Portanto, os letramentos de reexistência podem representar uma perspectiva muito produtiva ao contexto da socioeducação, em vista da possibilidade de acolher outras formas de linguagem, como, por exemplo, sarau, Slam, Rap e uma diversidade de produções multimidiáticas, que podem ter sentido e serem significativas para os e as jovens sujeitos de conhecimentos e de direitos. Desse modo, reitero a importância de olhar para esse contexto específico, em vista da necessidade de aprimoramento das práticas, para que se configurem

⁵ “Letramentos de reexistência” é conceito adotado por Souza (2011), pois, em seu estudo, as práticas analisadas foram se caracterizando como de reexistência ao motivarem os jovens a assumir e sustentar novos papéis e funções sociais nas comunidades de pertença e naquelas com que estavam em contato. Portanto, “letramentos de reexistência” têm o sentido de reinvenção de práticas e está em relação com as singularidades situadas em microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem, não apenas no conteúdo, mas também no modo de dizer.

essencialmente socioeducativas, possibilitando novos significados para as vidas dos e das jovens que transitam pela socioeducação.

Agora, após contar de onde se originou este percurso de pesquisa, passo à narrativa da tese, começando pelo capítulo de Introdução.

2 INTRODUÇÃO

Esta tese, desenvolvida no campo de estudos da Linguística Aplicada⁶, atém-se ao modo como jovens em conflito com a lei se relacionam com a escola, no contexto da socioeducação. Assim, começo este estudo aproximando-me criticamente do contexto de pesquisa (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019), porque reconheço que o conhecimento produzido nesta tese está perpassado por minha subjetividade.

No percurso de pesquisa, observei que os dados que trago em análise refletem muito daquilo que, como professora de Língua Portuguesa, eu escutava dos alunos no contexto e para o qual ficava muitas vezes sem uma resposta, impotente perante as falas, sem ter como argumentar. É preciso ter em vista que, em sala de aula no contexto socioeducativo, está concentrada uma diversidade de diferenças que não são unicamente de classe. Com a predominância de jovens de periferia, oriundos de lugares das mais diversas comunidades pobres da cidade e região metropolitana, há também diferenças de raça, de orientação sexual, religiosas, de aprendizagem, dentre outras. Inclui-se nesse cenário um espaço de privação de liberdade, de natureza punitiva e prisional.

Para não dizer que é difícil para nós, professores/as, atuar nesse contexto, assumimos que requer um grande esforço, pois a realidade de cada um dos alunos com a qual nos deparamos coloca o conteúdo curricular, a partir do qual fomos formados para prática docente, como algo fora de propósito aos interesses e necessidades desses jovens. Esse foi um dos fatores que mais me impulsionou à construção de conhecimento que venho buscando desde o mestrado.

Com a pesquisa de mestrado (BASTOS, 2019), pude identificar que as falas dos/das adolescentes demonstravam saberes práticos do cotidiano (JODELET, 2018). Desses saberes, emergiam a rejeição à escola, sentidos de pertencimento e integração com facções como um meio onde tinham o acolhimento e o reconhecimento que almejavam. Além disso, emergiram afirmações de que a frequência à escola no período de internação foi positiva, pois gerou progressos em seus percursos escolares. Se, do contrário, estivessem em liberdade, poderiam não ter tido sucesso pelo fato de possivelmente estarem nas rotas dos atos infracionais.

⁶ A Unisinos, no segundo semestre de 2022, fechou o seu Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), avaliado com nota 6 pela área de Linguística e Literatura da Capes, quadriênio 2017-2020. Esta tese integra a linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares, com atenção à linguagem na perspectiva das diferenças e de inclusão social. Foi escrita, qualificada e agora finalizada, em meio a esse doloroso processo de desativação do curso.

Apesar de os e as jovens terem considerado positiva a frequência à escola, em contrapartida, as aulas de língua materna foram representadas como algo que não era significativo para eles/as, porque se mostrava de difícil entendimento. De modo geral, após a pesquisa de mestrado, manteve-se o desejo de pesquisar mais a respeito, pois ainda me inquietavam os sentidos expressos pelos/as alunos/as e a vontade de construir mais conhecimento para contribuir com o aprimoramento das práticas em contexto de escola de socioeducação.

Agora, com a escrita desta tese, me vejo em um novo movimento de desconstrução de perspectivas e construção de novas, em um processo que me desacomoda quando me defronto com os dados nos quais também estou presente com a designação de “Pesquisadora”. Em muitos momentos das interações com os alunos, as minhas perspectivas se chocavam com as deles, essencialmente por trazer a minha visão de mundo, que não correspondia com a visão de mundo que foram elaborando por meio de suas experiências. Com isso, nas análises, fiz um novo exercício, o de aprendizagem da escuta, silenciando meus conceitos e pré-conceitos, mais atenta para esses participantes, suas coerências e contradições manifestadas em suas performances narrativas.

Frente a essas reflexões, passo a localizar na minha trajetória pessoal e profissional outras motivações que me conduziram até este estudo, incluindo as produções acadêmicas realizadas no percurso de pesquisa.

Minhas vivências geraram conhecimentos diversos sobre ser jovem, sobre se sustentar, sobre lutar por dias melhores, enquanto graduada em Letras, professora na rede pública estadual atuante em escola de socioeducação. Comecei minha vida profissional trabalhando em um balcão de padaria aos 16 anos, para garantir meu sustento básico. Fiz parte de uma juventude em que as oportunidades de trabalho eram escassas, com um nível de exigência grande, em que a solução para meu sustento foi fazer estágios em diversos espaços, até finalmente conseguir um emprego com carteira assinada. Eu, assim como tantos jovens, me esforcei muito trabalhando durante o dia, para, primeiramente, concluir o Ensino Médio (EM) e, em seguida, pagar a faculdade privada, que cursava sem bolsa à noite. Foram anos de luta e de busca por melhores condições, que, de certo modo, foram se configurando com o tempo, por intermédio de melhores oportunidades de trabalho e renda.

Trago esta pequena parte da minha trajetória, pois isso me leva a reconhecer a importância de oportunidades para os jovens poderem trilhar outros percursos em suas vidas, fora das rotas do ato infracional. E o quanto a falta de acesso a bens culturais e a espaços de

educação, lazer e formação profissional podem favorecer os trânsitos de muitos jovens de periferia pelo ato infracional.

Agora, dirijo meu relato para as minhas vivências de professora na socioeducação. Em 5 de janeiro de 2015, passei a atuar como professora de Língua Portuguesa em uma escola da rede pública estadual inserida na maior unidade de internação socioeducativa do Rio Grande do Sul. Meu começo como professora na socioeducação foi inusitado. Ao me apresentar na escola, fui logo encaminhada para começar as aulas em uma das unidades. Até aquele momento eu não conhecia as instalações nem como as coisas funcionavam naquele espaço educacional diferenciado. Em termos de organização, na escola, me deram uma folha onde estavam descritas algumas regras de conduta e fui encaminhada para a sala de aula dentro de uma unidade de internação.

Desloquei-me para a unidade onde teria a turma junto com alguns colegas que estavam fazendo um trabalho extra de verão, lecionavam na escola somente durante o período de férias dos professores, para ganhar uma remuneração extra, pois, naquele tempo, não havia recesso escolar para os adolescentes em medida socioeducativa de internação. As aulas eram ininterruptas. Foi minha primeira vez atravessando grades e vendo grandes cadeados sendo abertos e fechados, conforme os pesados portões de ferro que eu atravessava.

Ao encontrar com os alunos, como minha presença era novidade, eles passaram a fazer brincadeiras e não me deixavam expor a atividade que tinha pensado para aquele momento. Diante da situação, passei a escutá-los e aproveitei a ocasião para conhecer melhor como as coisas funcionavam naquele lugar. Em meio a brincadeiras e troças, os alunos me contavam como eles deviam proceder e como eu devia proceder, quais materiais eu deveria ter cuidado para não “roubarem” de mim e recomendaram cuidados com os cadernos deles. Assim, iniciei a docência em escola de atendimento socioeducativo.

Lecionei Artes, Religião e Língua Portuguesa nas quatro unidades atendidas pela escola, por 40 horas semanais, durante dois anos. Esse período foi de muito aprendizado na interação com os jovens e sobre como as coisas funcionavam em uma escola de socioeducação. Do início de 2015 até o final de 2016, não tive contato com nenhum tipo de formação docente, nenhum projeto, nada que fomentasse o trabalho de professor ou qualificasse um pouco mais as práticas de educação escolar em um espaço no qual a realidade se apresentava mais endurecida a cada dia. Embora não tivesse acesso a nenhum tipo de formação profissional, sempre desejei que houvesse. Foi nesse momento da minha trajetória docente que senti a necessidade de implementar meu percurso profissional e buscar outros conhecimentos com a realização de um ideal, cursar o mestrado.

Após buscar cursos de mestrado com processos seletivos abertos, inscrevi-me na seleção para mestrado em Linguística Aplicada na Unisinos. Redigi projeto, realizei prova, participei de entrevista, sendo aprovada e obtendo a oportunidade de iniciar um novo percurso, visando a minha qualificação profissional, com uma bolsa de estudos da Capes. Aqui é necessário retomar o valor das oportunidades na vida da gente. Com o salário que eu ganhava de professora na rede pública estadual eu não podia pagar o curso de mestrado na Unisinos. Só pude realizar o curso, porque obtive uma bolsa de estudos. Com o mestrado, começou a pesquisa na socioeducação, com atenção à linguagem na perspectiva das diferenças e de inclusão social.

No final de 2018, na esteira da produção da dissertação de mestrado, minha orientadora identificou a oportunidade de participarmos de um edital proposto pela Fundação Itaú Social em Parceria com a Fundação Carlos Chagas, intitulado “Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública”. O objetivo do edital foi de fomentar, apoiar e disseminar investigações comprometidas com a construção de soluções para os desafios e obstáculos à melhoria da qualidade das políticas educacionais e ao funcionamento cotidiano das escolas, com foco na ampliação das oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes e na mitigação e superação de desigualdades educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Conforme trago, a seguir, no subtópico, intitulado “Ponto Inicial”, nosso projeto foi aprovado no âmbito do edital e aí começou a história do Projeto de Pesquisa “Novos significados para alunos dos anos finais do ensino fundamental no contexto da socioeducação: linguagens para autonomia e cidadania”.

Seguindo um encadeamento de etapas e oportunidades, concluí o mestrado com a defesa da minha dissertação em fevereiro de 2019. Nesse momento, já tinha o ideal de dar continuidade à pesquisa com o Doutorado. Assim, participei do processo seletivo para o curso de Doutorado em Linguística Aplicada da Unisinos, no segundo semestre de 2019, obtive aprovação e bolsa de estudos integral. Foi nesse momento que tive a oportunidade de me licenciar da escola para me dedicar ao doutorado e à pesquisa.

Assim, no segundo semestre de 2019, iniciam duas trajetórias integradas, a do Projeto de Pesquisa “Novos Significados [...]” e a minha no Doutorado. A partir desse momento, são produzidas algumas publicações, começando por Bastos e Fronza (2020a), decorrente do texto da dissertação e Bastos e Fronza (2020b), escrita a partir de dados gerados na etapa inicial do projeto “Novos Significados”. Além dessas escritas, tive a oportunidade de participar da organização de dois livros, Fronza *et al.* (2021) e Fronza *et al.* (2023), com a participação em

alguns capítulos nestes dois livros, sendo Carvalho *et al.* (2021), Bastos e Fronza (2021), Bastos e Fronza (2023) e Pasquali, Vieira e Bastos (2023). Mais recentemente, também participei da escrita de um artigo para a revista Nexo⁷ Políticas Públicas (FRONZA; BASTOS, 2022b), com a divulgação dos resultados do projeto “Novos Significados [...]”. Além disso, também publicamos sobre o percurso da pesquisa no site Central da Pesquisa da Fundação Itaú Social⁸ (FRONZA; BASTOS, 2022c).

Neste ponto, é necessário esclarecer o que é a socioeducação e sua relação com a escola, para, em seguida, passar à exposição do tema de pesquisa e objetivos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, é o principal instrumento normativo sobre os direitos da criança e do/da adolescente. O ECA, ao incorporar as propostas preconizadas na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, possibilitou a implementação do Artigo 227 da Constituição Federal, que determinou direitos e garantias fundamentais a crianças e adolescentes, visando à proteção integral, por meio da qual crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta (BRASIL, 1990).

O/a adolescente em situação de conflito com a lei caracteriza-se como jovem com idade entre 12 e 18 anos, que responde judicialmente pelo cometimento de ato infracional. De acordo com o ECA, artigo 103, o ato infracional é uma conduta descrita como crime ou contravenção penal. Devido ao fato de os jovens menores de 18 anos serem penalmente inimputáveis, não estão sujeitos às normas do Código Penal e, portanto, respondem às medidas previstas no ECA (BRASIL, 1990). O Artigo 112, por sua vez, determina que, em sendo verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao/à adolescente um conjunto de medidas socioeducativas, tais como advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

Tomando como referência esse cenário, é necessário dizer que os jovens aos quais esta tese se volta estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação, sem possibilidade de atividade externa. De acordo com o ECA, a internação é uma medida de privação de liberdade, “que deve atender aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, p. 34). O ECA

⁷ Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2022/Escolariza%C3%A7%C3%A3o-em-esp%C3%A7o-socioeducativo-novos-significados-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 26 ago. 2022.

⁸ Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/divulgacao/central-de-pesquisas/>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

também determina que são obrigatórias as atividades pedagógicas durante o período de internação e define alguns direitos para o/a adolescente privado de liberdade, dos quais destaco os direitos de receber escolarização e profissionalização e o de realizar atividades culturais, esportivas e de lazer (BRASIL, 1990).

Em consonância com as determinações do ECA, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) é uma política Pública, que surgiu na busca da superação das políticas brasileiras anteriores à Constituição Federal de 1988. Tais políticas não asseguravam direitos para crianças e adolescentes; ao contrário, preocupavam-se com a situação “irregular” desses jovens. A Lei do Sinase, Lei nº 12.594/2012, no artigo 15, determina como primeiro requisito específico para inscrição de programas de regime de semiliberdade ou internação a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência (BRASIL, 2012). Em razão disso, a educação escolar, de modo geral e, de modo específico, a existência de uma escola para prestar a escolarização de adolescentes em situação de conflito com a lei são exigências legais.

Embora a educação escolar de jovens em conflito com a lei esteja assegurada em lei (BRASIL, 1990; BRASIL, 2012), na prática, os processos educacionais na socioeducação nem sempre se cumprem, conforme a lei expressa. Frente essa realidade, nesta tese, em consonância com os objetivos exploratórios do Projeto “Novos Significados [...]”, busco aprofundar as análises e reflexões que partem de percursos, interesses e modos de percepção da realidade de jovens dos anos finais do EF, considerando sua condição de ser jovem em meio às suas circunstâncias de vida, privados de liberdade, em medida socioeducativa, e matriculados em uma escola por força de lei, não por opção.

A escolha teórico-metodológica se deve ao fato de que, no segundo semestre de 2019, foi possível, no âmbito do projeto “Novos Significados [...]”, gerar um conjunto de dados de entrevistas em grupo com os alunos e com a participação de alguns professores. Embora estivessem planejadas outras ações com os adolescentes que explorassem aspectos relativos aos letramentos, com a pandemia de Covid-19, deflagrada no início de 2020, não nos foi mais possível ter acesso ao espaço da escola, nem contato com os adolescentes.

Em vista dessas circunstâncias e por perceber a riqueza de dados contida nas gravações das entrevistas realizadas em 2019, para aprofundar os estudos do projeto “Novos Significados [...]”, optei por explorar as performances narrativas em pequenas histórias, com atenção aos posicionamentos interacionais (MOITA LOPES, 2009; BAMBERG, 2002; BAMBERG, GEORGAKOPOULOU, 2008; GEORGAKOPOULOU, 2015) de duas turmas de jovens do gênero masculino dos anos finais do EF.

O ato de narrar caracteriza-se como um evento social formado na interação e é constituinte de nossas vidas cotidianas (FREITAS, 2017). Assim sendo, as pequenas narrativas, ao mesmo tempo em que dizem dos mundos de vida dos jovens, seus posicionamentos interacionais, suas identidades, também podem evidenciar aspectos que podem ser levados em consideração para qualificar as práticas escolares no contexto de modo mais inclusivo e significativo.

Sob essa perspectiva, o tema deste estudo é o modo como adolescentes dos anos finais do EF, em medida socioeducativa de internação, percebem a escola, perante seus percursos de vida, com base em performances narrativas em pequenas histórias e narrativas imagéticas sobre o ideal de escola. Tais narrativas foram geradas no âmbito do projeto de pesquisa “Novos Significados [...]”, no segundo semestre de 2019.

As performances narrativas em pequenas histórias e as narrativas imagéticas desses jovens podem ser reconhecidas como uma forma de conhecimento ancorado em experiências geradas e vividas em práticas sociais concretas. Além disso, são tomadas como performance, isto é, como “uma forma de fazer acontecer” com aquilo que há de disponível no mundo” (FREITAS, 2017, p. 2118). Dito de outra forma, as performances produzidas pelos jovens em medida socioeducativa de internação são elaboradas no aqui e agora de narrar a diversidade de discursos disponíveis no mundo (FREITAS, 2017).

A pergunta de pesquisa que mobiliza esta tese é assim indicada: o que revelam as performances narrativas em pequenas histórias com relação à escola, perante os percursos de vida de jovens em medida socioeducativa de internação, em contexto de escolarização nos anos finais do ensino fundamental?

O objetivo geral deste estudo é identificar que Discursos constituem os sentidos de escola, em face aos percursos de vida de adolescentes dos anos finais do EF, em medida socioeducativa de internação, por meio de performances narrativas em pequenas histórias e narrativas imagéticas sobre o ideal de escola.

Para atingir o objetivo geral, proponho os seguintes objetivos específicos:

1. identificar e analisar que sentidos projetam as performances narrativas em pequenas histórias com relação a contextos de vida dos jovens;
2. verificar e discutir sobre sentidos que se evidenciam por meio das performances narrativas em pequenas histórias sobre a escola dentro e fora da socioeducação;
3. apresentar e refletir sobre os sentidos mostrados pelas performances narrativas em pequenas histórias e as narrativas imagéticas sobre o ideal de escola.

Por meio do alcance dos objetivos elencados, considero oportuno refletir também sobre as implicações para o desenvolvimento do objetivo geral proposto para o projeto “Novos Significados [...]”, que foi implementar uma metodologia de ensino capaz de estimular a autonomia, o protagonismo e motivar o sentido de cidadania juvenil em escola de contexto de socioeducação, por meio das linguagens que permeiam práticas pedagógicas em diferentes áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Percebo que a implementação de uma metodologia de ensino em contexto socioeducativo é um projeto de longo prazo, que demanda gradativa construção de conhecimento e não pode ser proposta “de fora para dentro”, uma vez que deve partir do reconhecimento das experiências dos sujeitos do contexto socioeducativo e emergir das práticas sociais e discursivas locais.

Além disso, com atenção aos objetivos desta tese, trago como perspectiva a possibilidade de que dessas performances narrativas em estudo possam emergir elementos que possibilitem a formação de novos conhecimentos sobre os jovens e sobre suas vivências, para potencializar práticas e processos escolares/educacionais no contexto da socioeducação e no contexto das escolas públicas em geral.

Reitero que os dados apresentados nesta tese foram gerados no segundo semestre de 2019, em situação de sala de aula e em horário de aula, com duas turmas de adolescentes do gênero masculino, dos anos finais do EF, em cumprimento de medida socioeducativa de internação, sem possibilidade de atividade externa, mais os professores que participaram das entrevistas em grupo.

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 participantes foi mantida, respeitando seu vocabulário e suas gírias. Os nomes foram substituídos por nomes fictícios para preservar a identidade dos e das participantes em consideração às normas éticas que regem a pesquisa.

Este estudo se justifica em variados aspectos. Inicialmente, é preciso ter em vista que o acesso à educação é um direito fundamental do e da adolescente em privação de liberdade e que a perspectiva punitiva e prisional deve ser superada, por meio do conhecimento e da percepção das realidades sociais que se configuram para as juventudes, principalmente aquelas que têm percursos nos atos infracionais. Com isso, estudos no campo da linguagem têm potencial para promover a construção de conhecimento por intermédio das vozes dos e das jovens em suas performances narrativas.

Além disso, é preciso considerar que são escassos os estudos em Linguística Aplicada, conforme observado no tópico relativo ao levantamento de estudos anteriores. Além

disso, pesquisadores de outras áreas de conhecimento, como, por exemplo, Psicologia, Psicanálise e Educação, têm explorado o estudo de narrativas como recurso metodológico no contexto socioeducativo, para explorar os mundos de vida de adolescentes e demais profissionais que atuam no contexto.

Entretanto, em Linguística Aplicada, no campo de estudo discursivo de narrativas, a respeito da socioeducação e adolescentes em conflito com a lei, não foram localizados estudos anteriores. Assim sendo, é importante considerar a narrativa como um conjunto teórico-metodológico, que pode ser mais bem explorada nos diferentes estudos em Linguística Aplicada, principalmente em perspectiva de inclusão, pois “identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística” (SILVA, 2014, p. 76). Esses atos de criação linguística configuram-se em performances narrativas.

Desse modo, estudos com base em narrativas têm o objetivo de entender as múltiplas e variadas práticas sociais mediadas pela linguagem, especialmente do ponto de vista de compreender de modo mais abrangente quem nos tornamos em um mundo em contínuas mudanças, assim como os eventos sociais em sua complexidade local e translocal (MOITA LOPES, 2021). Portanto, esta tese situa-se em uma Linguística Aplicada que se alinha a outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, com o propósito de formar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem exerce papel central (FREITAS; MOITA LOPES, 2017).

Ancorado pelos pressupostos elencados, este estudo está composto por seis capítulos. No primeiro, há um relato sobre o desenvolvimento do projeto “Novos Significados[...]”, com o objetivo de compartilhar o contexto de pesquisa de onde se originou esta tese, como ponto inicial, com a apresentação da análise diagnóstica, dos resultados e da agenda de recomendações do projeto. Na sequência, segue esta introdução, posicionada como segundo capítulo, para que as reflexões relativas ao projeto “Novos Significados[...]” não se confundissem com o estudo desenvolvido na tese.

Em seguida, apresento o terceiro capítulo, relativo à revisão teórica, organizado em quatro subtópicos. O primeiro traz um levantamento de estudos prévios sobre adolescentes em conflito com a lei e socioeducação. No segundo subtópico teórico, trago estudos relativos aos conceitos de vulnerabilidade, precariedade e violência (BUTLER, 2016a, 2016b, 2021), que convergem para reflexões teóricas relativas à necropolítica (MBEMBE, 2016), juvenicídio (VALENZUELA ARCE, 2012, 2021, 2022) e juvenicídio moral (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018).

No terceiro subtópico teórico, abordo aspectos conceituais sobre Discurso (GEE, 1999, 2004) e visão performativa da linguagem (AUSTIN, 1990; PENNYCOOK, 2004, 2007), narrativas em pequenas histórias (GEORGAKOPOULOU, 2015).

No quarto capítulo, apresento os procedimentos metodológicos deste estudo, com a descrição do contexto de pesquisa, participantes, considerações éticas e a descrição do processo de geração de dados relativos às entrevistas em grupo e produção de narrativas imagéticas. Na sequência, surge o quinto capítulo, dedicado ao processo de análise e discussão de dados compostos por 13 excertos de entrevistas em grupo e 12 narrativas imagéticas dos alunos da escola em foco. Por fim, no sexto capítulo, trago as Considerações Finais, com reflexões sobre o percurso de pesquisa, identificando resultados e perspectivas para futuras pesquisas.

Portanto, considero que este trabalho, assim organizado, pode contribuir para a formulação de novas reflexões sobre o contexto da escola pública e, especialmente, para o contexto de escolarização em espaço socioeducativo.

3 REVISÃO TEÓRICA: MUNDOS EM DISCURSOS E NARRATIVAS

Dada a complexidade relativa ao tema da socioeducação e de adolescentes em conflito com a lei, esta revisão teórica está organizada sobre três bases. A primeira refere-se a uma revisão de literatura, que contemplou estudos de diversas áreas de conhecimento sobre adolescentes em conflito com a lei, socioeducação e docência na socioeducação, trazendo um apanhado sobre o que pesquisas nos últimos cinco anos têm abordado com relação à socioeducação.

A segunda parte deste estudo apresenta a noção de vulnerabilidade (BUTLER, 2016a) e segue com os conceitos de juvenicídio (VALENZUELA ARCE, 2012) e juvenicídio moral (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018), retratando um cenário teórico de juventudes desprotegidas. Por último, na terceira parte, passo às reflexões teóricas relativas a Discurso (GEE, 1999, 2004) e à visão performativa de linguagem (AUSTIN, 1990; PENNYCOOK, 2004, 2007) em narrativas em pequenas histórias (GEORGAKOPOULOU, 2015) no campo da Linguística Aplicada.

A seguir, passo à apresentação de estudos voltados à temática da socioeducação, a fim de situar brevemente as pesquisas sobre o tema, delimitar e esclarecer abrangência desta tese.

3.1 ESTUDOS PRÉVIOS SOBRE A TEMÁTICA DA SOCIOEDUCAÇÃO

Com o objetivo de trazer para esta tese pesquisas prévias, neste capítulo, apresento uma revisão de literatura, cujos estudos mencionados foram pesquisados em quatro diferentes bases de dados, HEBSCOHost, Portal de Periódicos da Capes, SciELO e Google Acadêmico. A pesquisa foi desenvolvida buscando estudos a partir de 2018, considerando os últimos cinco anos de produção na área. Além disso, a busca partiu do termo-chave socioeducação, com a combinação de outros termos associados ao nexo de pesquisa “AND” ou “E”, tais como: letramentos, linguagem, leitura, escrita, narrativas, escola e descolonialidade. Esses termos foram usados nas buscas, porque tematizam estudos que podem estar em relação com o tema desta tese. Assim, antes de trazer à discussão os estudos pesquisados, comentarei sobre o processo de busca de pesquisas prévias nas quatro bases de dados utilizadas.

Na plataforma de pesquisa EBSCO*host* com base unicamente no termo socioeducação, de 2018 até 2022, foram localizados três artigos (VINUTO; BARBOSA; HERNANDÉZ, 2021; SOUZA, LACÉ, 2021; PEIXOTO, 2019), das áreas de Sociologia, Educação e

Assistência Social. Por meio da combinação com outros termos de busca, não localizamos estudos além dos três originalmente trazidos na pesquisa.

No SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), portal eletrônico cooperativo de periódicos científicos, contando a partir de 2018, foram encontrados 12 artigos, situados entre Ciências Humanas e Saúde, em que destaco os estudos de Robert *et al.* (2022), Brasil *et al.* (2020), Bonatto e Fonseca (2020), Orth e Bourguignon (2021), Santos e Peralta (2021), Costa, Alberto e Silva (2019) e Cardoso e Fonseca (2022). Na pesquisa com a palavra socioeducação associada aos termos de interesse deste estudo os resultados foram os mesmos já localizados ao pesquisar unicamente com o termo socioeducação.

No Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a contar de 2018, foram trazidos 95 resultados, sendo 92 artigos e 3 dissertações, categorizados como: Socioeducação, Educação, Psicologia, adolescentes, adolescências, medidas socioeducativas, privação de liberdade, Psicanálise, Políticas Públicas, Plano Estadual de Educação, Direito à Educação, Educação Dialógica, Sistema Socioeducativo.

Ao realizar uma busca avançada no Portal da Capes, combinando socioeducação e linguagem, foi localizado um estudo sobre variação linguística (ETTO; CARLOS, 2018). Ao combinar socioeducação e leitura, houve um resultado, relativo a método de escuta psicanalítica com socioeducadores (PIRES; GURSKI, 2020), dois com a temática da sexualidade e gênero (SCHINDHELM; BARROS, 2019; GARCIA; GONÇALVES, 2019) e um sobre a escrita na perspectiva da psicanálise (HEISSLER; GURSKI, 2020). Ao combinar Socioeducação e escrita, são trazidos os mesmos resultados da combinação com o termo leitura. Com a combinação entre socioeducação e letramentos, nenhum registro foi encontrado. Por fim, entre socioeducação e narrativas, seis resultados foram localizados (EYNG; RAMOS, 2020; CONCEIÇÃO, 2020; GURSKI, 2017; CUNHA; OLIVEIRA; BRANCO, 2020; SCHINDHELM; BARROS, 2019; PIRES; GURSKI, 2020), com abordagens de narrativa relacionadas a estudos biográficos nos campos da Educação e da Psicologia.

Na continuidade da pesquisa no Portal de Periódicos da Capes, foram localizados sete resultados para a busca sobre socioeducação e escola (GURSKI, 2019; SILVA; NASCIMENTO, 2020; CONCEIÇÃO, 2020; ANJOS; RAMOS, 2020; MIRANDA; BARROS; ALVES, 2021; CARVALHO; VASQUES, 2021; BATISTA, 2020). E, por último, na pesquisa sobre socioeducação e descolonialidade, nenhum registro foi encontrado.

O Google Acadêmico é um recurso gratuito do Google, cuja função é oportunizar buscas de artigos acadêmicos, teses, dissertações, entre outros de base acadêmica, teórica e referencial. Esse recurso do Google oportunizou uma busca ampla a respeito do termo socioeducação, trazendo todos os tipos de publicação com relação ao tema, desde revistas revisadas por pares, muitas teses e dissertações de repositórios das universidades até publicações de anais de eventos, em diferentes áreas de conhecimento. A pesquisa foi ordenada por relevância, desde 2018, em qualquer idioma e de qualquer tipo. Nessa busca surgiram livros, citações, artigos, teses e dissertações.

Assim, houve uma diversidade de conteúdo encontrado e foi percebida a reincidência de estudos já localizados nas pesquisas nas outras bases. Em vista dessa diversidade, selecionamos alguns artigos e teses, cujas abordagens são relevantes para este projeto de tese. Ainda com relação a combinações do termo socioeducação com outros termos de interesse, em socioeducação e escola, destacamos o relato de experiência de Alves e Amaral (2019) e o artigo de Conceição e Quinelatto (2021). Com relação à socioeducação e descolonialidade, destacamos a tese de Gomes (2020) e o artigo de Cordeiro e Augusto (2022), ambos da Psicologia. Além destes, ainda na relação com a descolonialidade, destacamos três artigos do campo da Linguística Aplicada: Correa (2019), Matos (2021) e Onofre *et al.* (2019). Na busca com a combinação dos termos socioeducação e letramentos, destacamos o relato de experiência de Perez *et al.* (2021) e o artigo de Bastos e Fronza (2020a), este no campo da Linguística Aplicada.

Assim, nessa etapa de análise dos resultados trazidos pelas bases de dados, é possível evidenciar que há poucos estudos sobre a socioeducação no campo da linguagem. Em Bastos (2019) já havia sido identificada essa escassez de estudos sobre a socioeducação, de modo específico na relação entre os temas letramentos, leitura e escrita. Atualmente, em 2023, quatro anos depois, pouca coisa mudou. Ainda são escassos os estudos que se voltam ao recorte entre linguagem e socioeducação, trazendo reflexões sobre o direito à palavra, à comunicação e à interação pela leitura e escrita como práticas sociais situadas, visando ao caráter emancipatório de adolescentes privados de liberdade.

A seguir, passo à exposição dos estudos prévios, buscando uma aproximação com um estado da arte da socioeducação, trazendo para esta tese as vozes de outros pesquisadores que, embora de áreas de conhecimento distintas, apresentam constatações convergentes sobre a condição dos jovens e do sistema socioeducativo, caracterizado como essencialmente punitivo.

3.1.1 Adolescentes em conflito com a lei: visibilizando o escopo de pesquisa

Ao refletirem sobre justiça restaurativa no atendimento ao adolescente autor de ato infracional, Orth e Bourguignon (2021) conceituam vulnerabilidade social como

todas as situações — principalmente processos de exclusão social, ausência ou pouca provisão de serviços públicos, concentração de renda e desigualdade social — que fragilizam indivíduos e famílias e impactam negativamente as possibilidades de enfrentamento das adversidades (ORTH; BOURGUIGNON, 2021, p. 860).

Tendo em vista essa compreensão sobre vulnerabilidade social, Orth e Bourguignon (2021) observam que é no fenômeno dialético entre exclusão e inclusão que o adolescente autor de ato infracional passa a ser “incluído” e visível ao estado por intermédio de seu processo de exclusão, cuja culminância se dá no ato infracional. Além disso, valorizam as histórias dos jovens e de suas famílias, porque essas histórias carregam duas dimensões, a dimensão subjetiva do particular e a dimensão coletiva, relativa às circunstâncias econômicas do país e às escolhas políticas.

Portanto, Orth e Bourguignon (2021) enfatizam que, no entendimento dos adolescentes autores de atos infracionais, é necessário tomar em consideração a situação de desigualdades a que esses adolescentes e suas famílias estão expostos. Assim, argumentam que a falta de uma provisão real de proteção social pelo estado às pessoas em condição de vulnerabilidade e risco tem como resultado, frequentemente, a violência e a ampliação do tráfico de drogas. Desse modo, “de forma imediata e aparente, os envolvidos diretamente nesses fenômenos são criminalizados e culpabilizados pela violação da lei, como se essa fosse uma escolha unicamente individual” (ORTH; BOURGUIGNON, 2021, p. 878), caracterizando fortemente a criminalização da pobreza.

Ainda sob as lentes da vulnerabilidade social, Vinuto, Barbosa e Hernández (2021) analisam efeitos da pandemia da Covid-19 no cotidiano do sistema socioeducativo, em uma pesquisa realizada no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (Degase), no Rio de Janeiro, por meio de análise documental. Com base em decretos e documentos institucionais, analisam que, durante o período de pandemia, a medida de internação foi considerada essencial. Os jovens, contudo, não tiveram garantidos os direitos à educação, saúde e convivência familiar, pois profissionais da instituição, voluntários, professores, assistentes religiosos, dentre outros, não puderam acessar o espaço da internação. Em vista dessas limitações, concluem que a manutenção do encarceramento, mesmo diante da impossibilidade

da garantia de elementos fundamentais à socioeducação, caracteriza como problemático o modelo de privação de liberdade, pois continua correspondendo a uma lógica punitivista.

Ao considerar a criminalização da pobreza uma característica enraizada na cultura brasileira de modo histórico e ideológico, Cunha, Oliveira e Branco (2020) consideram que o conceito de criminalização da pobreza é importante, pois pode contribuir para a compreensão da complexidade de relações formada pela condição real de pobreza e exclusão da juventude de periferia; pelas dinâmicas de preconceito fundamentado, sobretudo na cor da pele e na classe social; e pela produção social da marginalização, que tem como uma de suas formas a infração juvenil.

Partindo da concepção de criminalização da pobreza, Cunha, Oliveira e Branco (2020) analisam o universo afetivo-semiótico dos adolescentes durante o período de internação em medida socioeducativa em uma Unidade do Distrito Federal. Com base na análise de narrativas orais e crônicas escritas, geradas em rodas de conversa, observam que muitos profissionais, responsáveis por ações no âmbito das unidades de internação, agem de modo preconceituoso, assentados crenças que criminalizam e silenciam os jovens. Dada a relevância da atuação desses profissionais na socioeducação, Cunha, Oliveira e Branco (2020) enfatizam a importância da formação continuada, embasada em uma política de educação permanente para os profissionais que operacionalizam a socioeducação. Com base nessa constatação, consideram que

a partilha, circulação e troca de concepções, valores, crenças, emoções e afetos experimentados no cotidiano do trabalho, no âmbito da socioeducação, podem colaborar para a construção de conhecimentos mais congruentes com a doutrina de proteção integral e a visão do sujeito de direitos incorporada ao ECA, uma vez que tensões e contradições poderão ser deflagradas (CUNHA; OLIVEIRA; BRANCO, 2020, p. 15).

Cunha, Oliveira e Branco (2020) concluem seu estudo apontando em duas direções. A primeira considera que as narrativas analisadas confirmam o compromisso com o desenvolvimento do adolescente, que demanda o cuidado com o desenvolvimento profissional dos educadores como ponto estratégico inicial para qualificar as práticas socioeducativas, pois consideram como essencial o empoderamento e a capacitação dos profissionais, tomados como condição primordial para que eles possam mediar o desenvolvimento dos adolescentes e contribuir para a construção de percursos de vida que possam preservá-los da vivência infracional. A segunda, com relação aos adolescentes, afirma que oportunizar ao adolescente falar sobre si, narrar suas histórias e conhecer outras histórias, em um ambiente respeitoso e

acolhedor, pode favorecer os processos reflexivos e a reorganização interna, pois a narrativa pode ser um recurso de organização autoepistêmica da experiência subjetiva e coletiva.

Em consonância com Cunha, Oliveira e Branco (2020), Eyng e Ramos (2020) e Pires e Gurski (2020) também valorizam a formação e a escuta de profissionais que atuam com os adolescentes na socioeducação. Eyng e Ramos (2020) analisam representações sociais de 17 profissionais de uma equipe multiprofissional de atendimento socioeducativo sobre a adolescência, por meio de entrevistas. Em seu estudo, observam que a adolescência é vista pelo imediatismo, vulnerabilidades e condicionantes estruturais, havendo uma forte associação ao binômio pobreza/delinquência, e o adolescente em conflito com a lei é representado como “causa perdida”. Além disso, Eyng e Ramos (2020) concluem que é necessário dar maior visibilidade às condições de vida e de atendimento dos jovens, pois a fragilidade das garantias de direitos intensifica a exclusão social, aprofunda as desigualdades de oportunidades e pode impactar na identificação desses jovens quanto ao seu lugar na sociedade.

Ao partir de estudos sobre produção social da violência juvenil, com atenção à intervenção em uma instituição socioeducativa, Pires e Gurski (2020) depararam-se com a condição do agente socioeducador. No decorrer das atividades de pesquisa, observaram nas rodas de conversa “um real quase impossível de suportar” (PIRES; GURSKI, 2020, p. 2), devido aos relatos dos jovens conterem detalhes de delitos cometidos e uma forte vulnerabilidade social vivida. Com isso, por meio de entrevistas com socioeducadores, Pires e Gurski (2020) buscaram investigar o que a hostilidade relatada pelos jovens poderia estar revelando ou escondendo a respeito do sofrimento dos agentes socioeducadores. Sob a perspectiva de escuta dos socioeducadores, Pires e Gurski (2020) destacam a relevância de discutir a função do socioeducador e a importância de espaços coletivos em que esses agentes narrem e compartilhem suas experiências, com o reconhecimento dos saberes construídos com as práticas socioeducativas.

Com atenção à escolarização de adolescentes em medida socioeducativa, Souza e Lacé (2021), Gurski (2019), Alves e Amaral (2019), Anjos e Ramos (2020), a partir de diferentes espaços de internação no Brasil, apresentam percepções muito semelhantes sobre a condição do adolescente na escola em espaço de privação de liberdade com suas limitações e potencialidades.

Souza e Lacé (2021) trazem a percepção dos jovens do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal, que se encontram no final da medida socioeducativa de internação, com foco em juventude, violência e trajetória escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem

qualitativa com aplicação de um questionário individual e a realização de dois grupos focais. Souza e Lacé (2021) evidenciam em seu estudo a concentração de jovens nos anos finais do EF. Em 2017, do total de jovens que deram entrada no sistema socioeducativo no Distrito Federal, 74% tinham escolarização entre os 6º e 9º anos e 34% estavam inseridos entre o 6º e 7º anos.

Ao trazerem dados sobre como os participantes representam a escola dentro da medida, Souza e Lacé (2021) observam que a maioria considerou como essencial, porém de conteúdo fácil, diferente da escola da rua, carga horária menor e aula descontinuada. Com atenção a esse aspecto, refletem sobre a complexidade da relação pedagógica e consideram que essa relação requer análises longitudinais, para possibilitar o cruzamento de percepções de estudantes, gestores, professores e coordenadores dos núcleos de ensino nas unidades. Ainda comentam que há uma diversidade de práticas e de concepções de educação, assim como são diversas as práticas pedagógicas que reforçam a exclusão e os mecanismos de violência simbólica. Também observam a ocorrência (registro de indisciplina) acontecendo como texto principal de aula.

Por fim, concluem Souza e Lacé (2021) que a trajetória escolar da juventude em estudo é descontinuada, fragmentada e com forte relação entre a evasão e o envolvimento com atos infracionais. Além disso, recomendam, para futuras pesquisas, que haja atenção para a condição juvenil de jovens privados de liberdade e em suas diversidades de experiências sociais, culturais, econômicas e políticas, que influenciam no modo como se constituem socialmente e em sua relação com o mundo.

Gurski (2019) discute o lugar da escola na trajetória dos jovens que chegam à socioeducação. Ao considerar a repetição da errância e da marginalidade na trajetória escolar desses jovens, observa que a escola é posta como um real não simbolizado em suas vidas. Além disso, considera que suas vidas se reduzem a matar ou morrer, expressando uma realidade de morte. Gurski (2019) argumenta que uma das características que se observa nas histórias de vida desses jovens da socioeducação é uma passagem frágil pela escola e, de modo geral, sintomática. Tendo em vista que o mal-estar na escola recorrentemente está associado a situações de agressividade e violência, muitos dos adolescentes em conflito com a lei trazem em suas histórias problemas de aprendizagem e de socialização em suas infâncias. Além disso, Gurski (2019) chama atenção para o fato de que o distanciamento com a escola e o fato de estarem excluídos de uma rede de cuidados e de intervenções que possa conduzi-los a outras possibilidades os coloca vulneráveis às atrações do tráfico. Por fim, Gurski (2019, p. 66) conclui que “talvez possamos pensar que, com um futuro pautado pela morte, esses

jovens devolvem ao país, com seus atos infracionais, o real que recebem como simbólico: EDUCA-ME OU TE MATO!”.

Alves e Amaral (2019) relatam um estudo de campo realizado na escola da Unidade de Internação de Santa Maria, no Distrito Federal. Nesse estudo, investigam o processo de escolarização e examinam como as práticas escolares no contexto de privação de liberdade são propostas por docentes e demais profissionais do sistema socioeducativo. Para isso, realizaram entrevistas semiestruturadas com professores e um coordenador pedagógico a partir de questões sobre o contexto escolar em internação na socioeducação. Com base nas entrevistas realizadas, Alves e Amaral (2019) destacam das falas dos participantes a concordância para que o trabalho desenvolvido na escola de socioeducação seja diferenciado, voltado para as necessidades dos adolescentes. Entretanto, embora haja essa concordância, também destacam que a escola segue uma rotina de conteúdos que não atrai o aluno e as vivências sociais fora da escola são mais interessantes aos jovens.

Frente a essa percepção dos entrevistados, Alves e Amaral (2019) ainda consideram que a escolarização de adolescentes em conflito com a lei no sistema socioeducativo se apresenta como mais um desafio dentro de uma proposta de ressocialização do adolescente. Assim, explicam que a escola e a rotina dos professores são organizadas pela Secretaria de Educação para cumprirem com a carga horária estabelecida para o ano letivo das escolas do Distrito Federal. Entretanto, observam que há dificuldade no cumprimento da carga horária estabelecida e apontam como um fator preponderante, exposto pelos profissionais, a falta de agentes para fazer a escolta e acompanhar os adolescentes no período de atividades escolares. Por fim, concluem que “a escola, poderia ser um espaço de garantia de direitos e promover momentos de convivência, mas acaba por ser mais uma instituição em que o adolescente cumprirá o tempo obrigatório e não se desenvolverá” (ALVES; AMARAL, 2019, p. 131).

Anjos e Ramos (2020) realizam uma revisão de literatura sobre a escolarização de adolescentes em conflito com a lei em uma abordagem quanti-qualitativa, considerando o período de 2015 a 2019. Do processo de análise dos estudos selecionados, Anjos e Ramos (2020) observam que há uma eminente necessidade de aprofundamento de pesquisas relativas à escolarização de adolescentes em conflito com a lei, com atenção à reformulação das políticas educacionais para esses adolescentes.

Frente a essa constatação, Anjos e Ramos (2020) perceberam, nos estudos analisados, que as escolas apresentam dificuldades de ordem pedagógica e curricular para prestar a adequada educação escolar para adolescentes em medida socioeducativa de internação. Depreendem das análises o fato recorrente de que os obstáculos na escolarização dos

adolescentes em conflito com a lei ocorrem antes do cometimento do ato infracional, pois em sua trajetória escolar, já vivenciaram insucessos na escola.

Assim, Anjos e Ramos (2020) consideram que os insucessos escolares desses jovens se agravam com o cumprimento das medidas socioeducativas, porque as medidas estigmatizam os adolescentes e dificultam o retorno deles ao ambiente escolar, contribuindo com a reaproximação às práticas delituosas. Esse conjunto negativo de circunstâncias é observado por Anjos e Ramos (2020, p.23) como algo que favorece a ideia de que “o fracasso escolar está relacionado ao desinteresse do aluno infrator e não à incapacidade da escola em inovar suas ações e reconstruir uma identificação relacional dos adolescentes com a escola”.

Além disso, Anjos e Ramos (2020) comentam sobre a carência de estudos que abordem o processo educativo de adolescentes da socioeducação, pois não identificaram nos artigos em análise relatos de experiências educacionais exitosas na escolarização de adolescentes em conflito com a lei. Por fim, chamam a atenção para a necessidade de realização de novos trabalhos que discutam problemas no processo de escolarização de adolescentes em conflito com a lei, além de buscar modos de melhorar o acesso e a permanência na escola, visando a estratégias pedagógicas inovadoras e eficientes no campo da escolarização em medida socioeducativa em meio fechado.

Com estudo que vai além do espaço escolar na socioeducação e ao considerar que processos educacionais podem ocorrer em diferentes práticas sociais, Onofre *et al.* (2019) pesquisaram práticas sociais em três espaços, um programa de socioeducação, um projeto ligado ao serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e uma unidade feminina de privação de liberdade. Em sua prática de pesquisa, observam o poder educativo dos processos dialógicos ao aprenderem conjuntamente, por meio da partilha do “saber de experiência feito” (FREIRE, 1992). Com isso, reconhecem a importância de aprender com aqueles com quem queremos falar. De modo específico, na experiência com adolescentes no Programa de Medidas Socioeducativas no interior do estado de São Paulo, chamam atenção para a necessidade de colaborar, significativamente, com a construção de outras oportunidades aos jovens estigmatizados como infratores, como sendo um importante desafio.

Ao considerarem a colonialidade do saber, Onofre *et al.* (2019) consideram como fundamentalmente importante o compartilhamento de práticas sociais com pessoas colocadas à margem da sociedade, privadas de direitos, tendo em vista que suas existências e saberes passam pela anulação do ser e do saber. Sob essa perspectiva, defendem a relevância de um esforço constante para nos percebermos como agentes passíveis da reprodução de padrões hegemônicos de comportamento de um passado colonial, em relação ao conceito de

modernidade eurocêntrica sobre o qual todos nós estamos submetidos. Além disso, Onofre *et al.* (2019) valorizam na construção de práticas dialógicas em espaços escolares e não escolares com a realização de diálogos sobre problematização do tempo, da realidade concreta, o falar do hoje, do aqui e agora, ao invés de dialogar sobre um futuro abstrato. Consideram, assim, importante, colocar como centro das discussões as brincadeiras, intrigas e conversas que normalmente são censuradas, para reconhecê-las como elementos potenciais para o desenvolvimento de processos educativos.

Por fim, ao analisarem a prática social de preparar aulas dentro de uma unidade prisional, Onofre *et al.* (2019) observaram que a dinâmica do planejamento levava em conta historicidades, interpretação de materiais didáticos, evocava culturas, saberes e experiências de vida de monitoras e alunas, bem como os sentidos de criação ou recriação de um novo mundo. Para esses autores, então, os processos educativos acontecem nas práticas sociais em que participamos, sendo a educação um fenômeno promotor da escrita e da leitura da vida e da realidade das pessoas, estejam elas onde estiverem.

Com atenção ao professor na escola na socioeducação, Conceição (2020) observa que a docência em espaços de privação de liberdade, de modo geral, ainda tem pouca visibilidade. Com atenção a esse fato, em seu estudo, traz percursos e percalços que envolvem a prática social da educação escolar para jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, no contexto da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação CASA, instituição responsável pela medida de internação no estado de São Paulo. Em sua metodologia de pesquisa, vale-se da história de vida a partir de entrevista com 12 professores. Conceição (2020) destaca a organização da classe multisseriada como alvo de crítica de três professoras entrevistadas, que relataram que, dependendo do centro de internação, a situação se torna mais complexa, pois não há permissão para que sejam realizadas atividades inovadoras, com a utilização de outros recursos que não unicamente giz, lousa e saliva. O autor ainda traz em seus dados a menção de uma professora ao problema de ser obrigada a seguir o mesmo currículo que as escolas públicas em geral.

Conceição (2020) conclui que existem fatores que favorecem a educação escolar no espaço de internação, em comparação às demais escolas públicas externas à privação de liberdade, tais como o número de alunos em sala, a relação entre professores e alunos e o sentido de segurança expresso pelos professores. Entretanto, o multisseriamento das classes e a restrição de uso de recursos educacionais e a rotatividade dos jovens se configuram como fatores que dificultam a ação docente.

Silva e Nascimento (2020) corroboram com as reflexões de Conceição (2020) ao destacarem em seu estudo o fato de o ensino no contexto de medida socioeducativa de internação, tomado como uma “modalidade de ensino socioeducativa” (SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 158), é, ainda, pouco discutido no espaço universitário. Esse distanciamento da universidade de um contexto diverso de ensino como o socioeducativo pode gerar lacunas na formação de futuros professores, pois pode haver dificuldades na elaboração de metodologias próprias a este tipo de realidade escolar, caso se deparem com essa realidade em sua vida profissional.

Cordeiro e Augusto (2022) e Correa (2019) apresentam reflexões que perpassam elementos como raça, colonialidade, pensamento crítico e a formação de uma nova epistemologia situada na práxis socioeducativa e na interação com os jovens em sua realidade social. Cordeiro e Augusto (2022) discutem sobre os atravessamentos do racismo e da colonialidade nas vidas negras que circulam pelos espaços da política. Alicerçam seu estudo sob o ponto de vista do fazer de uma psicóloga que atuou por cinco anos como operadora de política socioeducativa em dois municípios da região metropolitana do estado do Espírito Santo. Vinculados a essa realidade, Cordeiro e Augusto (2022) observam uma sobreposição de projetos e programas de intervenção, cujo funcionamento ocorre como um meio avançado de controle e coerção. Desse modo, consideram que

Esses programas também convocam os profissionais das políticas sociais a uma atuação em nome do Estado de acordo com práticas que reproduzem os recortes racistas e assassinos. Crianças pobres, de periferia, “meninos de projeto”, desde muito cedo, têm atrelado a si o signo da criminalidade, como profecia auto-realizada, previsão imposta. Visando à contenção numérica desse contingente o Estado atua através das políticas criminais de extermínio movidas por discursos de ordem, de “limpeza” e de segurança. No entanto, a condição na qual sobrevivem esses jovens é uma questão real, que não será resolvida por meio de políticas sociais que operam as estratégias de atualização de práticas diversas de controle e contenção dos sujeitos tidos como indesejáveis (CORDEIRO; AUGUSTO, 2022, p. 12).

Embora eu concorde com a percepção de sobreposição de projetos intervencionistas, reprodutores de controle e coerção, penso que essa discussão se particulariza em uma percepção de colonialidade de poder, pois existe a manutenção de uma atuação de forças coloniais que levam à atrelação “do signo da criminalidade, como profecia autorealizada” (CORDEIRO; AUGUSTO, 2022, p. 12). É profético e autorrealizado, porque é conduzindo para tal fim, por meio da falta de acesso aos recursos básicos, à negação de direitos e a uma educação precária, assim como um precário acesso a bens culturais e de lazer, vivenciada por milhares de crianças pobres de periferia.

Do campo de estudos da linguagem, Correa (2019), com base nas atividades de um projeto intitulado “Laboratório de Estudos do Texto”, realizado com adolescentes em medida socioeducativa de internação, discute o papel social da universidade mediante a constituição do conhecimento hegemônico e a emergência de outras possibilidades epistemológicas. Em perspectiva descolonial, Correa (2019) chama atenção para o fato de que a inserção de protagonistas originados de um estrato social marginalizado tem sido um dos modos de propor à comunidade acadêmica o compartilhamento de saberes e experiências, possibilitando pensar sobre diferentes questões sociais com os adolescentes e não pensar para eles. Assim, Correa (2019) apresenta a seguinte reflexão:

Em dez anos de trabalho junto a essa comunidade vulnerável, olho para o que foi produzido e acho difícil vislumbrar avanços e contribuições consideráveis que não passem pela reprodução de métodos já reconhecidos. Para além dos registros das experiências, das histórias de vida pregressas e das que estão por vir, é preciso cuidado para não estigmatizar ainda mais essas/esses adolescentes, fazendo com que as práticas e métodos colonizadores, uma vez repetidos, sejam reafirmados. Eis o maior desafio (CORREA, 2019, p. 255).

Por fim, com atenção à complexidade das relações sociais e seus sistemas de desigualdade e exclusão, Correa (2019) enfatiza a necessidade de diálogos horizontais com outras epistemologias, valorizando saberes não legitimados, assim como experiências sociais que também são produtoras de conhecimentos e construtoras de referências para atores sociais diversos.

Com relação aos estudos de linguagem, além de Correa (2019), há Etto e Carlos (2018) e Duarte *et al.* (2019). Etto e Carlos (2018), no campo da sociolinguística, investigaram a linguagem utilizada por adolescentes internos do Centro de Socioeducação de Ponta Grossa/PR, por meio de entrevistas semiestruturadas com oito adolescentes internos. Destaco do estudo de Etto e Carlos (2018) a reflexão sobre o contexto de privação de liberdade demandar um trabalho multissetorial e que deve contar também com pesquisadores de linguagem, como, por exemplo, o pesquisador sociolinguista. A realização de pesquisas no campo da linguagem pode evidenciar questões sobre o uso da língua ou a língua em uso, que podem amparar no planejamento pedagógico, assim como “na atenção básica à educação, bem como sobre as estratégias didáticas e pedagógicas para promover o desenvolvimento de competências escolares que envolvam o processo educacional e a linguagem praticada por tal grupo social” (ETTO; CARLOS, 2018, p. 372).

Duarte *et al.* (2019), também sob a perspectiva de estudos de linguagem, trazem o relato de uma pesquisa de iniciação científica, que analisou a reflexão crítica de

socioeducandos de uma Unidade de Internação Masculina a partir do ensino do gênero grafite. Como procedimento metodológico, valeu-se de oficinas de desenho e de pintura, leitura de imagens estáticas e filmicas, produção de desenhos e entrevistas. Com base nos resultados do estudo, Duarte *et al.* (2019) consideram importante a realização de pesquisa em linguagem com adolescentes privados de liberdade, porque o engajamento social pode ser favorecido por meio da linguagem e da atuação crítica nos contextos em que estão inseridos. Além disso, consideram a importância de estudos que possam resultar em recursos educacionais, como as oficinas de grafite no sistema socioeducativo, por exemplo. Apesar das limitações do contexto, a aplicação dessas oficinas pode oportunizar a outros investigadores desenvolverem novos estudos.

Gurski (2018), Santos, Alberto e Muniz (2020) e Amaral, Gonçalves e Townsend (2021) exploram os sentidos atribuídos ao RAP (*rythym and poetry*) por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Gurski (2018) relata a construção de uma oficina de RAP (Ritmos, Adolescência e Poesia) como dispositivo de pesquisa-intervenção com adolescentes privados de liberdade. Ao contar com as potencialidades da palavra e da música, tomando o gênero musical RAP em sua dimensão poética na vida desses jovens, Gurski (2018) observou em seu estudo que o RAP possibilita ao adolescente fazer a poesia necessária, por meio de uma narrativa ritmada, “a fim de que se criem condições de enunciação ao ponto de realizarem certos deslizamentos de significações. Este efeito é importante para descolar um pouco o que parece amalgamado em suas vidas: fala e ato” (GURSKI, 2018, p. 53).

Santos, Alberto e Muniz (2020), no campo de estudos da Psicologia, exploram os sentidos atribuídos ao RAP (*rythym and poetry*) por adolescentes em Unidades Socioeducativas no estado da Paraíba. Para isso, realizou entrevistas semiestruturadas com 12 adolescentes e jovens, entre 14 e 21 anos, três do gênero feminino e nove do gênero masculino. Os resultados de pesquisa de Santos, Alberto e Muniz (2020) trazem elementos oportunos para os estudos em linguagem, pois evidenciam o potencial pedagógico do RAP ao facilitar o desenvolvimento de processos de educacionais, como ensinar a escrever e sociabilizar.

Amaral, Gonçalves e Townsend (2021) relatam a criação de um videoclipe original com a participação ativa de um grupo de 11 jovens do Centro de Atendimento Socioeducativo - Santa Maria/RS (CASE-SM). Dinamizado em julho de 2019, por meio de uma pesquisa-ação, o videoclipe intitulado “Sonho de Liberdade”, explorou o gênero RAP. O planejamento do videoclipe foi realizado a partir de encontros diários no período de duas semanas durante o

recesso escolar de inverno da Escola Estadual Humberto de Campos (escola pública localizada dentro do CASE-SM). Por meio do RAP, os jovens relataram suas angústias, dificuldades e rotinas na medida socioeducativa. Amaral, Gonçalves e Townsend (2021) destacam do percurso de pesquisa a percepção o aumento da motivação dos jovens ao serem provocados à realização de uma atividade em que lhes era possível colocar suas próprias vozes. Além disso, constataram mudanças atitudinais nos jovens, que passaram e demonstrar maior autoconfiança e autoestima, resultante da interação com as atividades de produção do videoclipe.

Essas mudanças atitudinais puderam ser observadas em sala de aula, com melhora expressiva no desempenho e no comportamento; alguns foram dispensados do atendimento especial, outros passaram e ter interesse por atividades extracurriculares. Por fim, Amaral, Gonçalves e Townsend (2021) concluem que a criação audiovisual se mostrou um eficiente recurso educacional, atrativo aos jovens. “Eles realmente se engajaram em todo o processo e ficaram orgulhosos de seu produto. O letramento em audiovisual tem um potencial para ser incluído como disciplina obrigatória na área da educação ou socioeducação” (AMARAL; GONÇALVES; TOWNSEND, 2021, p. 87).

Embora os estudos de Gurski (2018), Santos, Alberto e Muniz (2020) e Amaral, Gonçalves e Townsend (2021) não estejam enfocando diretamente uma abordagem teórica pós-colonial, suas pesquisas perpassam a artesanania das práticas sociais (SANTOS, 2022b). Conforme considera Santos (2022b), os *rappers*, nem todos, mas aqueles que não se vendem à indústria cultural são os grandes críticos emancipatórios da nossa sociedade, por suas posições e poesias, que não são conhecimentos acadêmicos, mas são conceitos de luta, constituídos na artesanania das práticas. Assim sendo, esses estudos prévios contribuem ao evidenciar o gênero musical RAP como recurso educacional potencial para ser explorado em práticas educacionais contextualizadas e mobilizadoras de linguagens associadas à criticidade do real em espaço socioeducativo.

Essa revisão de estudos prévios apresenta alguns pontos essenciais, tais como o predomínio de entrevistas, rodas de conversa e grupos focais em suas metodologias. Além disso, tem-se a valorização das narrativas com potencial para a reflexão e reformulação do pensamento e das vivências. As abordagens dos estudos estão relacionadas a reflexões de ordem mais ampla com a efetividade dos aspectos legais e o cumprimento daquilo a que se propõe a socioeducação, passando pelo enfoque sobre os jovens, os socioeducadores e os professores. Os estudos em destaque nesta revisão de literatura apresentam análises sobre a escola de socioeducação e a instituição de internação socioeducativa, tomando também

práticas sociais como mobilizadoras da educação em atividade não escolares na socioeducação.

No Quadro 1, a seguir, apresento o agrupamento dos estudos mencionados neste tópico, considerando três grupos. No primeiro, situam-se estudos sobre a socioeducação com foco em aspectos sociais mais amplos; no segundo, estudos sobre a escolarização de adolescentes em conflito com a lei na socioeducação; e, no terceiro, estudos com foco em práticas de linguagem no contexto socioeducativo. Juntamente com o agrupamento dos estudos, autores, títulos, trago também a ideia central de cada um dos estudos prévios e a respectiva área de conhecimento.

Quadro 1 – Agrupamento dos estudos prévios (continua)

| Agrupamento dos estudos | Autores | Título do Estudo | Ideia Central | Área de Conhecimento |
|---|------------------------------------|--|--|------------------------------------|
| Estudos sobre a socioeducação com foco em aspectos sociais | Cunha, Oliveira e Branco (2020) | Universo afetivo-semiótico de adolescentes em medida socioeducativa de internação | Criminalização da pobreza. | Psicologia |
| | Eyng e Ramos (2020) | Narrativas de educadores da socioeducação: representações sociais sobre adolescência na tessitura do trabalho socioeducativo | Significações sobre a adolescência e os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. | Educação |
| | Pires e Gurski (2020) | A construção da escuta-flânerie: uma pesquisa psicanalítica com socioeducadores | Apresentações e narrativas dos agentes emergentes em meio ao livre circular pela instituição socioeducativa, costuradas pela psicanálise com os efeitos ético-metodológicos da <i>flânerie</i> . | Educação Psicanálise |
| | Orth e Bourguignon (2021) | O ato infracional como expressão da vulnerabilidade social no atendimento da justiça restaurativa | Vulnerabilidade social brasileira. | Psicologia e Serviço Social |
| | Vinuto, Barbosa e Hernández (2021) | Covid-19 no Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro: trabalho essencial e seus paradoxos na socioeducação | O fato de o sistema socioeducativo ser considerado essencial não implicou que todas as atividades socioeducativas relevantes tenham sido plenamente executadas. | Sociologia |
| | Cordeiro e Augusto (2022) | Política socioeducativa, colonialidade e extermínio de vidas negras | Vidas negras atravessadas pela política socioeducativa em lugares esquadrihados e pré-determinados na organização social. | Psicologia (Estudos pós-coloniais) |

Quadro 2 – Agrupamento dos estudos prévios (continuação)

| Agrupamento dos estudos | Autores | Título do Estudo | Ideia Central | Área de Conhecimento |
|--|-----------------------------|--|---|-----------------------------|
| Estudos sobre escolarização de adolescentes em conflito com a lei | Gurski (2019) | Educa-me ou te mato! | A escola como um real não simbolizado na vida dos jovens em conflito com a lei. | Educação Psicanálise |
| | Alves e Amaral (2019) | Escolarização na socioeducação: Uma análise das práticas escolares na Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) no Distrito Federal | Análise sobre práticas escolares no contexto de privação de liberdade propostas por docentes e demais profissionais do Sistema Socioeducativo. | Educação |
| | Anjos e Ramos (2020) | A escolarização de adolescentes em conflito com a lei: uma revisão da literatura | Análise de artigos dos diretórios CAPES e SciELO referentes ao período de 2015 a 2019 sobre escolarização de adolescentes em conflito com a lei e da violência escolar. | Educação |
| | Souza e Lacé (2021) | Juventude, violência e trajetória escolar: a voz dos jovens em final de medida socioeducativa no distrito federal | Percepção dos jovens do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal no final da medida socioeducativa de internação. | Educação |
| | Onofre <i>et al.</i> (2019) | Linhas, mensagens e conversas: a educação não escolar com crianças, jovens e adultos | Processos educativos ao longo da vida nas práticas sociais em que participamos. | Educação |
| | Conceição (2020) | Histórias de vidas de professores/as e o fazer docente na socioeducação | Docência em contexto socioeducativo e fatores que favorecem ou dificultam a ação docente. | Educação |
| | Silva e Nascimento (2020) | Ensino de geografia e exclusão social: buscando aproximação entre ensino, pesquisa e extensão universitária em uma escola socioeducativa | Perspectiva de horizontalidade voltada à formação acadêmica e cidadã ampla, por intermédio de uma extensão universitária. | Educação Geografia |

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Agrupamento dos estudos prévios (conclusão)

| Agrupamento dos estudos | Autores | Título do Estudo | Ideia Central | Área de Conhecimento |
|---|-------------------------------------|--|--|---|
| Estudos com foco em práticas de linguagem em contexto socioeducativo | Correa (2019) | Vulnerabilidade social, desafios epistêmicos e conhecimentos rivais: por diálogos mais horizontais | O papel social da universidade mediante a constituição do conhecimento hegemônico e a emergência de outras possibilidades epistemológicas. | Educação Letras (Estudos Pós-Coloniais) |
| | Duarte <i>et al.</i> (2019) | Ensino do gênero grafite: uma experiência com adolescentes em privação de liberdade | As práticas educativas em ambientes de encarceramento e o papel do gênero Grafite como recurso de engajamento social. | Educação Letras |
| | Etto e Carlos (2018) | A influência de fatores sociais na linguagem de adolescentes privados de liberdade | A compreensão do universo vocabular de adolescentes em conflito com a lei. | Educação Letras (Sociolinguística) |
| | Gurski (2018) | Jovens “infratores”, o rap e o poetar: deslizamentos da “vida nua” à “vida loka” | Potência da palavra e da música, por meio do RAP. | Educação Psicanálise (Linguagem) |
| | Santos, Alberto e Muniz (2020) | Possibilidades e potencialidades do rap para adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa | O potencial pedagógico do RAP, na escrita e na sociabilização. | Psicologia (Linguagem) |
| | Amaral, Gonçalves e Townsend (2021) | Sonho de liberdade: a criação de um videoclipe no CASE-SM | Impactos positivos na socioeducação por meio da criação em audiovisual. | Educação Letras Comunicação (Linguagem) |

Fonte: Elaborado pela autora.

Em resumo, Orth e Bourguignon (2021), Vinuto, Barbosa e Hernández (2021) e Cunha, Oliveira e Branco (2020) analisam tramas entre diferentes formas de vulnerabilidade social dos jovens, seja pela criminalização da pobreza de modo mais amplo, seja pela reiteração da punição dessa pobreza criminalizada em espaço “socioeducativo”. Assim como a necessidade de uma maior atenção às condições de vida desses jovens, expressa por Eyng e Ramos (2020), e a descontinuidade na trajetória escolar, observada por Souza e Lacé (2021), Gurski (2019), Alves e Amaral (2019) e Anjos e Ramos (2020), que recomendam mais pesquisas para qualificar e garantir a permanência dos jovens em vulnerabilidade social pela escola.

Considerando as noções de colonialidade e refletindo sobre a descolonialidade do ser e do saber, Onofre *et al.* (2019) valorizam o compartilhamento de práticas sociais com pessoas, buscando romper com as anulações do ser e do saber de jovens privados de liberdade. Além disso, Cordeiro e Augusto (2022) consideram os atravessamentos do racismo e da colonialidade nas vidas negras que circulam pelos espaços da política. Correa (2019)

recomenda a inserção de protagonistas originados de um estrato social marginal como uma forma de compartilhar saberes e experiências com a comunidade acadêmica. A inserção desses protagonistas, conforme sugerido por Correa (2019), representa também a valorização de saberes não legitimados, assim como experiências sociais produtoras de conhecimentos e construtoras de referências para atores sociais diversos.

Portanto, com base na coluna intitulada “ideia central”, Quadro 1, e sob uma percepção crítica acerca dos estudos apresentados neste tópico de revisão, observo que esses estudos evidenciam que o sistema socioeducativo pode ser considerado como uma “forma de política teatral” (BUTLER, 2021, p. 150). Essa percepção se fundamenta no fato de que, na qualidade de política pública, ao mesmo tempo em que se propõe a atuar em favor da garantia dos direitos de adolescentes em conflito com a lei, na prática, limita e precariza esses direitos. Assim, é uma forma teatral de política, porque teoricamente afirma os direitos dos adolescentes em conflito com a lei e, ao mesmo tempo, os limites impostos a esses direitos no contexto das práticas.

Embora os estudos com foco em práticas de linguagem no contexto socioeducativo sejam escassos no campo de estudos da Linguística Aplicada, têm sido explorados, predominantemente nos campos da Educação, Serviço Social e Psicologia. Esses estudos são significativos, porque demonstram o potencial da linguagem para amparar a construção de conhecimento sobre o contexto, possibilitam refletir sobre as limitações da privação de liberdade e auxiliam no planejamento pedagógico e na elaboração de estratégias didáticas. Além disso, o trabalho com a linguagem pode favorecer o engajamento social e a atuação crítica desses jovens, conforme evidenciado nos estudos de Etto e Carlos (2018), Duarte *et al.* (2019) e Correa (2019).

Por fim, com base na diversidade de estudos expostos neste capítulo, em que incluo a dissertação de Bastos (2019), se tem reforçada a necessidade de estudos que ampliem o conhecimento sobre a condição de adolescentes privados de liberdade e dos profissionais que interagem, para que contribuam com alternativas para a qualificação das práticas educacionais no contexto da medida socioeducativa de internação.

Além disso, também é fundamental ampliar e desenvolver mais estudos tomando as práticas de linguagem como elemento central das práticas sociais, fomentando a leitura, a escrita e os multiletramentos, como modos de agir socialmente, com a valorização dos conhecimentos locais. Dadas as considerações dos estudos prévios em destaque, é perceptível que as juventudes brasileiras de periferia têm trajetórias dramáticas que não se encerram com a privação de liberdade em medida socioeducativa, mas assumem uma nova instância na

manutenção das iniquidades sociais com a precarização do ser e do saber desses jovens, que seguem sendo punidos até a sua morte em meio à violência.

No próximo subtópico, apresento reflexões teóricas sobre precariedade, vulnerabilidade e violência (BUTLER, 2016a, 2016b, 2021), necropolítica (MBEMBE, 2016), juvenicídio (VALENZUELA ARCE, 2012, 2021, 2022) e juvenicídio moral (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018).

3.2 VIDAS DESPROTEGIDAS: PRECARIEDADE, RESISTÊNCIA E JUVENICÍDIO

Para avançar nas reflexões desta tese, é importante ter em vista os conceitos de vulnerabilidade, resistência e precariedade (BUTLER, 2016a, 2016b, 2021), assim como os conceitos de necropolítica (MBEMBE, 2016) e juvenicídio (VALENZUELA ARCE, 2012, 2021, 2022), juntamente como de juvenicídio moral (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018). As reflexões teóricas trazidas neste subtópico possibilitam refletir sobre as pequenas histórias trazidas pelos jovens nos dados em análise, para além dos estigmas e demais discursos sociais, contribuindo com uma forma de entendimento sobre o que está subjacente as suas construções de sentido.

Assim, passo a refletir sobre as perspectivas de vulnerabilidade e precariedade. Para Butler (2016a), a vulnerabilidade, com o sentido de uma exposição implícita na precariedade, leva à resistência. Assim, “a vulnerabilidade não é exatamente superada pela resistência, mas se torna uma força potencialmente efetiva nas mobilizações políticas” (BUTLER, 2016a, p. 14). Com isso,

essa condição de precariedade indica uma vulnerabilidade que antecede aquela que as pessoas encontram de forma bastante vívida na rua. Se dissermos também que a vulnerabilidade à desapropriação, à pobreza, à insegurança e ao dano, constitui uma posição precária no próprio mundo, leva à resistência, então, parece que invertemos a sequência: primeiro somos vulneráveis e depois superamos essa vulnerabilidade, pelo menos provisoriamente, por meio de atos de resistência (BUTLER, 2016a, p. 12, tradução nossa).

Ao considerar que a vulnerabilidade não pode ser percebida de modo dissociado da resistência, Butler (2021, p. 148) esclarece que “a vulnerabilidade não precisa ser identificada exclusivamente como passividade; ela só faz sentido à luz de um conjunto concreto de relações sociais, incluindo práticas de resistência”. Butler (2021) ainda acrescenta que perceber a vulnerabilidade como integrante das relações e das ações sociais concretas pode nos ajudar a compreender como e por que surgem as formas de resistência e o modo como

surtem. Portanto, é necessário perceber que vulnerabilidade e resistência podem funcionar juntas. Somente com essa percepção tornamo-nos capazes de identificar os pontos de resistência criados pela vulnerabilidade.

Ainda é importante ter em vista que precariedade e vulnerabilidade não são a mesma coisa. De acordo com Butler (2016a), a vulnerabilidade pode ser compreendida de dois modos: como uma condição existencial e/ou como uma condição socialmente induzida. A vulnerabilidade vista como condição existencial está relacionada ao fato de que todos nós estamos sujeitos a acidentes, doenças e riscos que podem prejudicar nossas vidas muito rapidamente. Por sua vez, vulnerabilidade assumida como uma condição socialmente induzida está relacionada à exposição desproporcional ao sofrimento, especialmente entre aquelas pessoas chamadas de precariado⁹, cujo acesso ao abrigo, alimentação e assistência médica, por exemplo, é drasticamente limitado.

Com base na ideia de vulnerabilidade como uma disposição implícita na precariedade e considerando o fato de que é quando a infraestrutura falha, nossa vulnerabilidade vem à tona. Butler (2016a) faz um questionamento bastante provocativo ao contexto deste estudo. Ela questiona a possibilidade de o discurso de vulnerabilidade desconsiderar a agência política dos subjugados. E, com base nesse ponto de vista, identifica que, dessa discussão, emerge um problema político sobre o fato de o discurso de vulnerabilidade reforçar o poder paternalista, pondo na condição de vulneráveis aqueles que sofrem discriminação, exploração ou violência.

Com relação à precariedade, Butler (2016b) observa que o corpo está exposto a forças ligadas social e politicamente e a exigências de sociabilidade, em que se incluem a linguagem, o trabalho e o desejo. Esses elementos tornam a subsistência e a prosperidade do corpo possíveis. Com isso, “a concepção mais ou menos existencial da “precariedade” está, assim, ligada à noção mais especificamente política de “condição precária” (BUTLER, 2016b, p. 16, grifo da autora).

Frente à noção política de condição precária, ao refletir sobre o direito à vida, Butler (2016b) pondera ser importante repensar esse direito, pois a vida não tem nenhuma proteção definitiva contra sua destruição. Com isso, considera que os laços sociais afirmativos nos impulsionam a assegurar condições para vidas vivíveis em bases igualitárias. Desse modo, há a implicação de compromissos positivos no sentido da oferta de suportes básicos que visam

⁹ Por “precariado” entende-se uma nova camada social do proletariado, que resulta do processo de precarização e desregulamentação do trabalho e do capital (SOUZA, 2021).

minimizar a precariedade de modo igualitário, com alimentação, abrigo, trabalho, cuidados médicos, educação, direito de ir e vir e direito de expressão, proteção contra maus tratos e a opressão. A precariedade embasa essas obrigações sociais positivas, porque, de modo paradoxal, é um tipo de “desfundamentação” (BUTLER, 2016b, p. 41), que forma uma condição geral para o ser humano, ao mesmo tempo em que o objetivo dessas obrigações é minimizar a precariedade.

Além disso, para Butler (2016b), a ideia de precariedade envolve uma dependência de redes e condições sociais, que não se refere exclusivamente à vida como tal, mas das condições de vida, quer dizer, da vida como algo que exige determinadas condições para se tornar uma vida vivível e, principalmente, para tornar-se uma vida suscetível de luto. Portanto, a vida precária acarreta a vida em um processo condicionado e não como uma característica interna de uma pessoa. Com relação à ideia de vida suscetível de luto, Butler (2021) esclarece que vidas enlutáveis são vidas dignas de serem mantidas, e vidas não enlutáveis são vidas consideradas já perdidas, fáceis de destruir ou de expor a forças de destruição. Portanto, com base nas perspectivas de vulnerabilidade e precariedade, passo refletir teoricamente sobre os conceitos de violência, necropolítica e juvenicídio.

Ao analisar as relações entre sobre violência e não violência, Butler (2021) pondera que as estruturas e/ou os sistemas sociais, em que se inclui o racismo sistêmico, são violentos. Com isso, exemplifica que um golpe físico contra o corpo do outro é uma expressão da violência sistêmica, correspondendo ao momento em que devemos compreender a relação entre o ato e a estrutura, ou o sistema. Assim, a compreensão da violência estrutural ou sistêmica demanda transcender explicações racionais, que limitam o entendimento sobre como a violência funciona. Desse modo, é importante identificar quadros de referência mais abrangentes do que aqueles que consideram as figuras de quem ataca e de quem é atacado (BUTLER, 2021).

Obviamente qualquer explanação da violência que não possa explicar o soco, o golpe, o ato de violência sexual (inclusive o estupro) ou que não compreenda o modo como a violência pode funcionar na díade íntima ou no confronto direto fracassa tanto descritiva como analiticamente, não esclarecendo o que é violência – ou seja, aquilo de que estamos falando quando discutimos violência e não violência (BUTLER, 2021, p. 20).

O termo violência nos debates públicos é instável, pois a semântica vai sendo apropriada de modos contestáveis, explica Butler (2021). Por vezes, Estados e instituições consideram como sendo violentas demonstrações de dissenso político ou de oposição ao Estado ou à autoridade de alguma instituição. Protestos, ocupações, assembleias, boicotes e

greves podem ser chamados de violentos, ainda que não recorram ao embate físico ou às formas de violência física e estrutural. Estados ou instituições podem renomear práticas não violentas como violentas, promovendo uma guerra política no nível da semântica pública (BUTLER, 2021). Assim,

se uma manifestação a favor da liberdade de expressão – uma manifestação que é exercício dessa mesma liberdade – é chamada de “violenta”, isso só é possível, porque o poder, que dessa maneira faz uso inapropriado da linguagem, tem a intenção de garantir o próprio monopólio sobre a violência, caluniando a oposição, justificando o emprego da polícia, do exército, ou das forças de segurança contra quem busca, desse modo, exercer e defender a liberdade (BUTLER, 2021, p. 20, grifo da autora).

Essa reflexão de Butler (2021) é importante, porque ensina sobre como o poder é capaz de fazer uso inapropriado da linguagem, envolvendo a semântica pública em defesa da manutenção de seus interesses, por intermédio da mentira, para justificar o uso da força. Trata-se de um poder de Estado, fundamentado em uma modernidade liberal, que busca se livrar da violência, com base no desencadeamento da violência contra minorias raciais e todas as pessoas tipificadas como irracionais e alheias à norma nacional. Sob essa perspectiva, a violência racial é tomada como um elemento auxiliar na defesa do Estado (BUTLER, 2021). Portanto, “podemos considerar a violência de Estado de “violenta”, mesmo quando este usa seu poder para nomear e representar o poder dissidente de certo grupo como “violento” (BUTLER, 2021, p. 21, grifo da autora).

Em uma seara reflexiva que dialoga com as perspectivas de violência expressas por Butler (2021), está um importante ensaio desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe sobre necropolítica. Nesse ensaio, Mbembe (2016) reflete sobre o fato de que o poder e a capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer representa a expressão máxima da soberania. “Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder” (MBEMBE, 2016, p. 123).

Com base no conceito de biopoder de Michel Foucault (2008) e relacionado com as noções de soberania e estado de exceção, Mbembe (2016) reflete sobre formas de dominação e diferentes modos de exercício de poder. Com isso, fala em soberania, essencialmente como o direito de matar e observa os percursos pelos quais o estado de exceção e a relação de inimizade constituem a base normativa do direito de matar.

Mbembe (2016) afirma que o poder, e não unicamente o poder estatal, de modo contínuo vale-se da exceção, emergência e uma ideia ficcional de inimigo, assim como atua

na produção de semelhante exceção, emergência e inimigo ficcional. Sob essa perspectiva, Mbembe (2016) retoma a ideia de racismo expressa na noção de biopoder, considerando a segmentação entre pessoas que devem viver e as que devem morrer, segundo uma divisão que se define no campo biológico. Quer dizer, “a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma censura biológica entre uns e outros” (MBEMBE, 2016, p. 128).

Nesse sentido, a ideia de raça, para Mbembe (2016), sempre esteve presente no pensamento e nas práticas das políticas do ocidente, especificamente ao se tratar de supor a desumanidade de povos estrangeiros ou mesmo para dominá-los. Assim, Mbembe (2016, p. 128) reconhece que, “em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder. [...] Na economia do biopoder a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do estado”.

É possível dizer, portanto, que Mbembe (2016) propõe as noções de necropolítica e necropoder como forma de esclarecer os diferentes modos em que as armas são implementadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, tomados como “formas novas e únicas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes confere o status de “mortos-vivos” (MBEMBE, 2016, p. 146, grifo do autor).

Tendo em vista que o termo necropolítica já se encontra registrado no vocabulário de novas palavras da Academia Brasileira de Letras (ABL), apresento também sua definição terminológica, descrita com base no ensaio de Mbembe (2016):

Uso do poder político e social, especialmente por parte do Estado, de forma a determinar, por meio de ações ou omissões (gerando condições de risco para alguns grupos ou setores da sociedade, em contextos de desigualdade, em zonas de exclusão e violência, em condições de vida precárias, por exemplo), quem pode permanecer vivo ou deve morrer (NECROPOLÍTICA..., [2023?]).

Como o conceito de necropolítica encontra-se de modo difuso no ensaio de Mbembe (2016), optei por trazer a definição terminológica, para amparar-me em uma compreensão objetiva devido à relevância do termo em relação aos dados e às reflexões trazidas neste estudo.

Avançando um pouco mais nas perspectivas teóricas e partindo dos conceitos de violência (BUTLER, 2016a, 2016b, 2021) e de necropolítica (MBEMBE, 2016), trago o conceito de juvenicídio (VALENZUELA ARCE, 2021, 2022).

José Manuel Valenzuela Arce é um mexicano, do norte do México, na fronteira com os Estados Unidos, que, desde os anos 80, atua com movimentos juvenis, especialmente com

jovens de bairros precarizados. Em 2010, passou a trabalhar com a temática do feminicídio na cidade de Juárez, no México (VALENZUELA ARCE, 2022).

O feminicídio, segundo Valenzuela Arce (2022), demandava a construção de uma ação política em torno de um problema de ordem social relacionado à violência de gênero. Com isso, passou a atuar com uma perspectiva de feminicídio compreendida como ato limite, ato misógino ao limite da violência que tira a vida das mulheres. Em vista das vivências com as situações de feminicídio, Valenzuela Arce (2022) considera como elemento central, mais que o ato homicida, os processos de precarização da vida que tornam possíveis que pessoas, com certas características, por exemplo, mulheres, negras, trans, sejam assassinadas. Ao focar na violência geradora dos feminicídios, Valenzuela Arce (2022) passou a constatar que a causa principal de mortes de jovens na América Latina são as violências, por meio das quais ocorrem os assassinatos prematuros e sistemáticos de jovens.

De acordo com Valenzuela Arce (2012), do mesmo modo como ocorre no feminicídio, o juvenicídio está precedido pela violência simbólica, que prefigura e predispõe os homicídios. Assim, o feminicídio é decorrente de uma ordem patriarcal dominante, pois há uma forma de determinação persistente e não homogênea que estimula o domínio masculino e a desigualdade social entre os gêneros. O juvenicídio decorre de estruturas adultocráticas, que reproduzem seus interesses em perspectivas estereotipadas. Com isso, trata-se de relações percebidas em sua diversidade, “pois tanto a ordem patriarcal quanto a ordem adultocrática adquirem expressões diferenciadas dependendo das condições históricas, de classe, étnicas e nacionais” (VALENZUELA ARCE, 2021, p. 21).

Assim como a ordem patriarcal produz e reproduz condições desiguais e subordinadas de gênero, a ordem adultocrática produz e reproduz relações geracionais desiguais e subordinadas. Conforme explica Valenzuela Arce (2012), ainda é necessário considerar que nem todos os jovens vivenciam a condição de subalternidade do mesmo modo. Com isso, formam uma diversidade de repertórios identitários, conjuntamente com afiliações étnicas, de gênero, de classe e sociais. A ordem adultocrática é expressa de modo diferente, entre diferentes classes e grupos sociais, ainda que atravesse todas as relações sociais.

Com isso, os repertórios identitários proscritos e/ou desacreditados se intensificam na mesma proporção que a precariedade e a vulnerabilidade dos jovens aumentam. Valenzuela Arce (2012) chama atenção para o fato de que essa intensificação dos repertórios ocorre quando se é jovem, pobre, índio, afrodescendente, mulher, homossexual, transgênero, além de outros identificadores que correspondem a grupos e identidades estigmatizadas e proscritas.

Trata-se de identidades cujo descrédito é constituído por intermédio de preconceitos, estereótipos, estigmas e racismo, produzindo criminalização, vulnerabilidade, indefensabilidade, assim como subalternidades radicais e identidades canalhas¹⁰. Na perspectiva das identidades canalhas, a razão do mais forte, este o verdadeiro canalha, impõe seus parâmetros para definição de traços ameaçadores dos “socialmente desprezíveis”, canalhas, a quem se criminalizam as identidades precárias e estereotipadas, formando vidas vulneráveis.

Com base nesses elementos, Valenzuela Arce (2021, p. 22, tradução nossa) apresenta o conceito de juvenicídio como

[...] a eliminação persistente ou o assassinato de jovens, assassinato que geralmente fica impune. O Juvenicídio não é explicado ou compreendido apenas pela eliminação, morte ou aniquilação juvenil. Para isso é necessário incorporar a condição limite de risco em que é encontrado desde processos de relações e posições sociais que precarizam suas vidas e os expõem a diversos tipos de violência e que tornam possível a sua eliminação sistemática.

Sob essa perspectiva, Valenzuela Arce (2021) esclarece que o conceito de juvenicídio foi desenvolvido tendo em vista quatro objetivos urgentes. O primeiro é relativo à necessidade de dar visibilidade ao grande número de jovens assassinados na América Latina e em outros países, considerando que são mortes tortuosas, impunes, a que estão submetidas juventudes precarizadas, integrando grandes estratégias bio e necropolíticas. O segundo objetivo visa tornar visíveis pertencimentos, afiliações e repertórios identitários que potencializem as possibilidades de jovens serem assassinados. O terceiro objetivo tem o propósito de desenvolver estratégias, assim como propostas acadêmicas e políticas, voltadas a coibir a continuação dos assassinatos e massacres dos jovens. O quarto objetivo é buscar a identificação dos responsáveis por tantas mortes desnecessárias de inúmeros jovens.

Valenzuela Arce (2022) considera que, atualmente, estamos frente a processos amplos de juvenicídio, sobre os quais só podemos compreender por meio de lógicas articuladas a um conjunto de elementos, como de ordem sócio-histórico e cultural econômico, que definem as trajetórias de vida e as extinções das trajetórias de vida dos jovens. De igual modo, devem ser consideradas as lógicas articuladas a elementos relacionados à “construção social do espaço, do território, do espaço habitado por esses jovens, como uma expressão das relações sociais que os constituem” (VALENZUELA ARCE, 2022, p. 18). Assim, a compreensão sobre o que de fato é o juvenicídio passa necessariamente pela articulação dessas lógicas, que se

¹⁰ Do original “identidades canallas” (VALENZUELA, 2021, p. 33), em sentido de socialmente desprezíveis.

conjugam com repertórios sociais identitários precarizados, que são o que efetivamente vai possibilitar a morte precoce, sistemática e persistente de jovens, conforme explica Valenzuela Arce (2022).

O juvenicídio é decorrente das noções de necropolítica e de necropoder, relativas aos diferentes modos como as armas são implementadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte” (MBEMBE, 2016, p. 146). Sob essa perspectiva, deve-se ter em vista que o juvenicídio integra políticas e lógicas de guerra direcionada contra jovens pobres e negros, em que se incluem posicionamentos racistas, excludentes e autoritários que recorrem à violência e ao massacre de inúmeros jovens afro-brasileiros pobres. No Brasil, o juvenicídio pode ser definido com base no extermínio de pessoas de determinados grupos sociais e a noção de limpeza social, através da criminalização da pobreza e as ações de grupos de extermínio, que agem contra os “não cidadãos” (VALENZUELA ARCE, 2021).

De acordo com Scherer e Staats (2022), no contexto brasileiro, a média de assassinatos de jovens com idades entre 15 e 29 anos é de 64 por dia. As vítimas nessa faixa etária, predominantemente, são homens, representando um total de 93,9% dos homicídios no país. Assim, a interrupção nas vidas de adolescentes brasileiros não acontece por acaso. O juvenicídio no Brasil tem relação com a formação sócio-histórica do país, marcada pelo sangue dos indígenas, negros e negras, derramado ao longo de quase quatrocentos anos de colonização e escravização. Com isso, “a violência contra esses segmentos sociais é perpetuada atualmente com roupagens variadas que condenam à morte, ao esquecimento e ao encarceramento. São selecionados por um sistema punitivo e vivenciam a violência estrutural de forma perversa cotidianamente” (SCHERER; STAATS, 2022, p. 54). Frente a essa violência letal, Valenzuela Arce (2021, p. 23) considera que

o juvenicídio (tal como o feminicídio) é precedido por condições de precariedade econômica, social e cultural como cenários que antecipam e possibilitam a morte juvenil. Por isso, destacamos que o juvenicídio é a parte culminante de um processo que começa com a precariedade da vida dos jovens, **a ampliação da sua vulnerabilidade econômica e social, o aumento de sua indefensabilidade cidadã e a diminuição das opções disponíveis para o desenvolvimento de projetos de vida viáveis diante de uma realidade definida pela construção precoce de um perigoso flerte com a morte** (VALENZUELA ARCE, 2021, p. 23, grifo nosso).

A expressão “indefensabilidade cidadã”, grifada na citação, é uma tradução de “[...] el aumento de su indefensión ciudadana [...]” (VALENZUELA ARCE, 2021, p. 23). O termo “*indefensión*” (INDEFENSIÓN..., [2023?]), em espanhol, tem o sentido de falta de defesa, de

estar indefeso, impedido ou limitado de defender o seu direito. Então, mesmo o termo *indefensión* sendo traduzido por indefensabilidade, a tradução não acompanha a força de expressão de sentido que *indefensión* tem na língua espanhola e no contexto político e social de juvenicídio exposto por Valenzuela Arce (2021). Trata-se de não ter defesa do ponto de vista social, ou mesmo de estar impedido ou limitado de defender o seu direito, com base em uma perspectiva da formação de cenários sociais nocivos, por serem precários, em que esse jovem precarizado sempre será réu, com uma culpa, integrante de uma identidade desacreditada.

Por fim, é importante destacar, com base em Valenzuela Arce (2021), que a necropolítica (MBEMBE, 2016) e biopolítica (FOUCAULT, 2008) são estratégias produtoras de vida e de morte desiguais e diferenciadas das quais se vale o capitalismo neoliberal. Nessa seara, é decidido quem deve morrer ou merece morrer, entre estes se encontram as vidas precárias juvenis, que são definidas como “vidas sacrificáveis, vidas descartáveis, vidas dispensáveis, não vidas, vidas no limite, vidas expostas nas fronteiras do juvenicídio” (VALENZUELA ARCE, 2021, p. 34).

Ainda na perspectiva de juvenicídio de Valenzuela Arce (2021, 2022), é importante acrescentar à perspectiva teórica desta tese o conceito de juvenicídio moral com base em Strecker, Isern e Feixa (2018). Esses autores observam que o juvenicídio moral pode ser formado por um tipo de violência simbólica, que abrange a precariedade laboral, educativa, política, residencial e afetiva que vivenciam muitos dos jovens na atualidade.

O juvenicídio moral não representa a morte física de jovens e sim a redução de suas expectativas de vida, de seus projetos futuros e de seu livre desenvolvimento como pessoas. Com isso, o juvenicídio não pode mais ser considerado algo exclusivo de países periféricos e ou com regimes políticos autoritários, que não têm respeito com os direitos humanos e fisicamente maltratam os jovens. Atualmente, o juvenicídio corresponde a um processo programado de exclusão juvenil, que acontece também em países centrais, conforme explicam Strecker, Isern e Feixa (2018).

No contexto espanhol de Strecker, Isern e Feixa (2018), as políticas de exclusão juvenil são percebidas por meio de dois cenários paralelos. De um lado, há a destruição e a precariedade do emprego juvenil, compreendido como juvenicídio econômico. De outro, há a estigmatização midiática e cultural dos jovens, compreendido como um juvenicídio simbólico. Portanto, o juvenicídio moral forma-se na conversão dos dois processos paralelos de juvenicídio, o econômico e o simbólico (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018).

Para compreender a perspectiva do juvenicídio econômico é necessário ter em vista que vem ocorrendo uma perda do potencial estabilizador do emprego para o futuro, pois os jovens perdem a possibilidade de construir e realizar projetos de vida em longo prazo. Isso equivale à forma como se perde para o presente o mesmo potencial estabilizador, porque as constantes mudanças de emprego dificultam a formação de rotinas e a interação com atividades de lazer que exigem estabilidade de horários, entre outros fatores (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018).

O juvenicídio simbólico decorre da estigmatização de imagens culturais associadas à juventude, do desprezo por estilos de vida, bem como de discursos, movimentos e manifestações que emergem dos mundos juvenis. Além disso, há a redução a estereótipos de características pessoais e coletivas, com a uniformização e a generalização para todo um grupo maior de características definidoras de alguns grupos particulares. Em resumo, trata-se de um processo de promoção da invisibilidade dos jovens como agentes sociais ativos, com personalidade e agência próprias, conforme observam Strecker, Isern e Feixa (2018).

O juvenicídio moral também tem seus efeitos sociais. As dinâmicas juvenicidas trazem consequências presentes e futuras, que podem ser percebidas em uma diversidade de aspectos da vida de boa parte dos jovens. Entretanto, essas dinâmicas também afetam a sociedade de modo conjunto ao se converterem em barreiras transgeracionais à mudança. Sob essa perspectiva, Strecker, Isern e Feixa (2018) apontam quatro principais áreas afetadas pelas dinâmicas de juvenicídio moral: primeiro, a economia individual das pessoas e a economia nacional em sua globalidade; segundo, a mudança nos projetos de vida que se caracterizam como inseguros; terceiro, são os efeitos no cotidiano dos jovens; e o quarto, a “dor invisível”, compreendida como efeito psicológico que pode conduzir à decepção, depressão, isolamento e até mesmo ao suicídio.

Os efeitos econômicos da precariedade laboral dos jovens são devastadores, seja em curto ou em longo prazo. Ainda é importante considerar que

a temporalidade e a descontinuidade da ocupação produzem uma despersonalização da carreira profissional, que fragiliza ou deixa de existir, dando lugar à insegurança, promoções descontínuas, impossibilidade de planejamento de carreira, desrespeito ao currículo etc. (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018, p. 449-450, tradução nossa).

A despersonalização da carreira profissional e a conseqüente insegurança têm impacto sobre o aspecto psicológico dos jovens, pois a descontinuidade da ocupação profissional pode causar insatisfação e desmotivação com o trabalho, deixando este de operar como recurso de formação de identidade e de segurança pessoal (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018).

Ao considerar outros aspectos dos efeitos do juvenicídio moral, Strecker, Isern e Feixa (2018) destacam o aumento na discriminação sofrida por muitos jovens com relação ao acesso a recursos materiais, assim como a restrição a direitos sociais e cívicos, decorrentes de políticas de austeridade¹¹. Além disso, Strecker, Isern e Feixa (2018) chamam atenção para a ocorrência de uma subestimação constante das habilidades e valores pessoais dos jovens, identificada a partir da perda de direitos materiais e existenciais dos jovens, na perspectiva da falta de oportunidades de acesso a espaços de decisão e participação social, seja na esfera econômica, política ou cultural.

Ainda é necessário ter em vista o efeito do juvenicídio, localizado no sentido do adjetivo “moral”, com o qual Strecker, Isern e Feixa (2018) qualificam sua perspectiva de juvenicídio. Desse modo, o aspecto moral

é o efeito menos visível, mas seguramente o mais devastador, pois afeta o Eu interior, a identidade profissional e vital dos jovens. Caracteriza-se pelo surgimento de subjetividades questionadas, instáveis, inseguras e fragilizadas. Em última análise, implica formas de despersonalização moral: desmotivação, desvalorização, fatalismo, derrotismo etc. São características psicológicas que nem sempre terminam em patologias, mas que têm efeitos devastadores na coesão social (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018, p. 452, tradução nossa).

Embora Strecker, Isern e Feixa (2018) desenvolvam o conceito de juvenicídio moral com base no contexto social e econômico espanhol, especialmente considerando a crise econômica europeia de 2008, todas as reflexões trazidas pelos autores têm muita proximidade com a realidade vivenciada pelos jovens brasileiros. Além disso, as ideias trazidas por Strecker, Isern e Feixa (2018) podem ser ampliadas em um conjunto de aspectos, entre os quais nitidamente se destaca a precarização da educação, juntamente com os aspectos simbólicos e econômicos.

Enquanto, no contexto europeu, a promoção da educação surge como um elemento para contemplar o déficit laboral e/ou para preencher o tempo dos jovens, no Brasil, atualmente, o que vem ocorrendo é a precarização da educação pública de modo geral. Tal

¹¹ De acordo com Rossi *et al.* (2019), a palavra austeridade tem origem na filosofia moral e situa-se no vocabulário econômico como um neologismo, para enfatizar o comportamento associado ao rigor, à disciplina, no sentido de reprimir comportamentos dispendiosos. Trata-se de uma política de ajuste da economia relativa à redução de gastos públicos e ao papel do estado em suas funções de indução do crescimento econômico e promoção do bem-estar social. Assim, a política de austeridade é uma nova forma de gestão do orçamento público, que tem consequências macroeconômicas, distributivas e condiciona a capacidade dos governos de induzir o crescimento e de promover o bem-estar social. Portanto, “a austeridade é uma ideia equivocada, do ponto de vista social, e contraproducente, do ponto de vista do crescimento econômico e do equilíbrio fiscal” (ROSSI *et al.*, 2019, p. 15).

situação restringe ainda mais as possibilidades de desenvolvimento e amplia os efeitos do juvenicídio moral sobre os jovens brasileiros.

Assim, os sentidos do termo moral sobre o conceito de juvenicídio são muito fortes ao se considerar o cenário das juventudes brasileiras em que, ao lado da precarização do emprego e do trabalho, a educação pública também está precarizada. Há, há uma crise declarada na educação superior, e os jovens, principalmente os de classes menos favorecidas, resistem e buscam sua sobrevivência como lhes é possível, à luz de seus mundos de vida.

Em adição aos aspectos mencionados, é muito importante ter em vista que:

[...] os rótulos homogeneizadores que são derramados sobre a “juventude” e os problemas que os afetam não nos permitem observar os antecedentes estruturais que permitiriam, por um lado, compreender as verdadeiras causas da situação atual e, por outro lado, começar a pensar em formas de enfrentá-la ou de propor possíveis cenários futuros mais confortáveis. Ao mesmo tempo, pensar na “juventude” como um agente homogêneo e unânime provoca o abandono da consideração de todas aquelas nuances que nos permitem compreender situações tremendamente desiguais dentro do “coletivo”. Assim, questões como classe social ou gênero (entre muitas outras) são retiradas do centro da explicação e são substituídas exclusivamente pela variável idade (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018, p. 454-455).

Desse modo, é necessário estar atento aos rótulos homogeneizadores, para poder perceber os problemas estruturais que geram as condições atuais das juventudes. Santos, Godinho e Perondi (2021) corroboram com a reflexão sobre rótulos homogeneizadores, ao chamar atenção para o fato de que jovens pobres, particularmente, homens, negros, com baixa escolaridade e moradores de periferia, comumente não são vistos como sujeitos de direitos, especialmente aqueles que tiveram algum envolvimento com ato infracional. Esses jovens diariamente são retratados pela mídia como “marginais”, “bandidos”, assim “subcidadãos”. O efeito das notícias sobre esses jovens gera medo e preconceito na população, legitimando perante a opinião pública os processos de criminalização e segregação da juventude pobre no País. A mudança, portanto, é necessária. É preciso, contudo, evidenciar pontos de mudança e fundamentalmente identificar caminhos possíveis para que tais mudanças se efetivem.

O percurso de reflexões teóricas relativas à vulnerabilidade, precariedade, violência e juvenicídio culmina em um ponto essencial, os repertórios identitários proscritos e/ou desacreditados (VALENZUELA ARCE, 2012), os eus interiores afetados, com o prejuízo de identidades profissionais, identidades vitais dos jovens (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018). No contexto desta tese, essas perspectivas teóricas são trazidas para contribuir com as reflexões sobre as performances narrativas em pequenas histórias, produzidas por adolescentes privados de liberdade, que têm seus percursos nas rotas dos atos infracionais.

Na terceira parte desta revisão teórica, que apresento no subtópico a seguir, passo às reflexões relativas a Discurso (GEE, 1999, 2004) e à visão performativa de linguagem (AUSTIN, 1990; PENNYCOOK, 2004; 2007) em narrativas em pequenas histórias (GEORGAKOPOULOU, 2015) no campo da Linguística Aplicada.

3.3 DISCURSO E VISÃO PERFORMATIVA DE LINGUAGEM

De modo geral, em seu percurso histórico, a Linguística Aplicada (LA) partiu de um campo considerado como sendo o lugar de aplicação da Linguística, com foco específico para o ensino de línguas. Porém, com o passar dos anos, a LA foi se transformando em um campo de estudos comprometido em investigar problemas socialmente relevantes, relativos à multiplicidade de formas de uso da linguagem e suas implicações sociais. Essa investigação de problemas com relevância social tornou-se um consenso que une uma diversidade de pesquisadores com diferentes interesses de pesquisa, na perspectiva de abordagens teórico-metodológicas diferentes (MIRA, 2019).

Considerando esse percurso de constantes transformações da LA, Pennycook (2004) chama atenção para o fato de que o conceito de linguagem utilizado pelos linguistas foi inventado por teóricos europeus, para dar conta da diversidade de modos de articulação dos diferentes grupos humanos. Entretanto, apesar do relativismo da noção de linguagem, de estrutura essencialmente orgânica, o conceito de linguagem não é diferente dos conceitos do século XIX a que substituiu.

Frente a essa percepção, Pennycook (2004) orienta que tudo o que possamos considerar para transcender o conceito de linguagem, deve, pelo menos, não estar ligado a noções de unidade orgânica, continuidade tradicional e bases duradouras de cultura e local. “O que necessitamos é de um conjunto de relações que preserve as funções diferenciais e relativistas do conceito e que evite a postulação de essências cosmopolitas e de denominadores comuns humanos” (PENNYCOOK, 2004, p. 2). Os estudos de linguagem podem apontar essa mudança, não eliminando a linguagem, mas relocando suas formulações linguísticas de modo diferente, conforme argumenta Pennycook (2004).

Com base nessas reflexões, Pennycook (2004) considera que, para avançar, são necessárias pelo menos três iniciativas. A primeira consiste em fazer transparecer as restrições disciplinares impostas aos pesquisadores pela Linguística e pela Linguística Aplicada. “A questão é encontrar formas de utilizar o conhecimento linguístico dentro de um paradigma

mais amplo de estudos da linguagem” (PENNYCOOK, 2004, p. 6). A segunda iniciativa busca “desinventar” a linguagem no sentido de que é necessário “começar a desenvolver uma visão antifundacionista da linguagem como uma propriedade emergente da interação social e não como um sistema anterior ligado à etnia, ao território, ao nascimento ou à nação” (PENNYCOOK, 2004, p. 7).

Desse modo, é necessário “desinventar” as concepções atuais de linguagem para serem reinventadas e usadas em uma nova política de estudos da linguagem (PENNYCOOK, 2004). “Sem estratégias de desinvenção, a maioria das discussões sobre direitos linguísticos, ensino da língua materna, mudança de código ou direitos linguísticos reproduz o mesmo conceito de língua que permeia todo o pensamento linguístico dominante” (PENNYCOOK, 2004, p. 7). Por fim, há a intenção de desenvolver um programa reconstutivo para encontrar novas formas de pensar a linguagem.

É com relação à ideia de programa reconstutivo de novos modos de pensar a linguagem que Pennycook (2004) defende a noção de performatividade como um conceito que pode levar a percepções significativas sobre o funcionamento social da linguagem. Desse modo,

para reconstruir noções utilizáveis de linguagem, precisamos repensar uma série de maneiras de compreender a linguagem. Quero sugerir que a noção de performatividade nos dá um caminho a seguir. À primeira vista, a performatividade, tal como desenvolvida pelo filósofo J. L. Austin e posteriormente incorporada na teoria dos atos de fala, pode parecer um conceito um tanto sem brilho para tentar recuperar, uma vez que é geralmente relegada a uma pequena categoria de verbos ou atos que fazem o que dizem. (“Eu o condeno a cinco anos de prisão” etc.). No entanto, embora, por um lado, continue a ser um canto bastante obscuro da filosofia da linguagem, a noção de performativo gerou ao mesmo tempo enorme interesse por parte de uma gama muito ampla de pensadores, incluindo Derrida, Bourdieu, Butler, Habermas, Deleuze e Guattari e Laclau. Tornou-se um termo-chave nas noções antifundacionistas de gênero, sexualidade e identidade (PENNYCOOK, 2004, p. 7, tradução nossa).

Assim, Pennycook (2004) destaca que a noção de performatividade é um importante caminho para pensar a linguagem em termos não essencialistas e considera que os textos de Judith Butler¹² (2018a, 2018b) sobre gênero e identidade são o lugar-chave para o desenvolvimento do termo performatividade. Nas palavras de Butler (2018a, p. 44, grifo nosso),

¹² Pennycook (2004) cita Butler (1990a, 1990b). Nesta tese, contudo, faço referência às traduções brasileiras desses textos e cito Butler (2018a, 2018b).

[...] o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância — isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, **o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra.** No desafio de repensar as categorias do gênero, fora da metafísica da substância, é mister considerar a relevância da afirmação de Nietzsche, em Genealogia da moral, de que “não há ‘ser’ por trás do fazer, do realizar e do tornar-se; o ‘fazedor’ é uma mera ficção acrescentada à obra - a obra é tudo”. Numa aplicação que o próprio Nietzsche não teria antecipado ou aprovado, nós afirmariamos como corolário: não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; **essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados.**

Assim sendo, Pennycook (2004) chama atenção para o fato de que, seguindo o pensamento de Butler, a performatividade pode ser entendida como “a maneira pela qual realizamos atos de identidade como uma série contínua de performances sociais e culturais, e não como expressão de uma identidade anterior” (PENNYCOOK, 2004, p. 8). Além disso, Pennycook (2004) aponta o fato de que “não apenas o performativo constitui identidade e, portanto, é um ato produtivo, mas também que o que ele constitui é o que se pretende ser e, portanto, está envolvido numa forma de ação circular, atividade autoprodutora” (PENNYCOOK, 2004, p. 8). Portanto, para Pennycook (2004, 2007), a performatividade possibilita uma forma de pensar sobre o uso da linguagem e a identidade de modo a evitar categorias fundacionalistas, além de indicar que as identidades são formadas na performance linguística e não pré-dadas.

Ainda é importante ter em vista que performatividade e performance não devem ser confundidas. Borba (2014, p. 450) esclarece que “a performatividade é o elemento que possibilita, potencializa e limita a performance”. Assim, o performativo não pode ser entendido simplesmente como uma performance em sentido estritamente teatral e sim que o performativo é produzido na, pela e durante a performance, sem uma essência que sirva de motivação (BORBA, 2014).

Sob essa perspectiva, esta tese direciona seu foco para o modo como adolescentes dos anos finais do EF, em medida socioeducativa de internação, percebem a escola, perante seus percursos de vida, olhando o aqui e agora, expresso em performances narrativas em pequenas histórias e em narrativas imagéticas. A escolarização em espaço socioeducativo necessita de estudos, principalmente em uma perspectiva de linguagem que considere “histórias que se performatizam aqui e ali na construção do conhecimento” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 716). Além disso, considerando-se a possibilidade de uma contribuição social da pesquisa em Linguística Aplicada em contexto socioeducativo, é importante tomar a narrativa como um “construto metodológico que inclui uma visão teórica específica da linguagem como discurso” (MOITA LOPES, 2021, p. 15).

Assim, a concepção de linguagem a que esta tese se vincula no campo da Linguística Aplicada está relacionada a uma visão performativa de linguagem (AUSTIN, 1990; PENNYCOOK, 2004, 2007; BUTLER, 2018a), pois “o proferimento performativo é uma expressão que não consiste, ou não consiste apenas, em dizer algo, mas em fazer algo [...]” (AUSTIN, 1990, p. 38).

De acordo com essa perspectiva epistemológica, a linguagem é compreendida como uma forma de ação. Conforme explica Ottoni (2002), “Ação”, para Austin (1990), tem um significado preciso pelo fato de ser um elemento constitutivo da performatividade, pois considera que “a ação é uma atitude independente de uma forma linguística: o performativo é o próprio ato de realização da fala-ação” (OTTONI, 2002, p. 129).

Desse modo, o sujeito se constitui não só pelas palavras, mas também pelas circunstâncias que essas palavras são utilizadas. “Dito de outro modo, numa versão mais forte da visão performativa o que vai importar não é o que o enunciado ou as palavras significam, mas as circunstâncias de sua enunciação, a *força* que ela tem e o *efeito* que ela provoca” (OTTONI, 2002, p. 137, grifo do autor).

O termo *performance* foi descrito por Austin (1990) como um nome derivado do verbo inglês *to perform*, indicado como um “verbo correlato ao substantivo “ação”, e indica que, ao se emitir o proferimento, está-se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, considerado um mero equivalente a dizer algo”. Moita Lopes (2021, p. 23) explica que, na concepção de Austin (1990), “Fazemos coisas no mundo por meio das palavras. [...] A linguagem é ação, sendo construída por atos performativos, que enunciam o que estão fazendo e que têm efeitos semânticos sobre os interlocutores”.

Esta tese se vincula à concepção de D/discurso de Gee (2001, 2004). James Paul Gee (2001, 2004) faz uma distinção sobre os usos dos termos Discurso (com D maiúsculo) e discurso (com d minúsculo). Desse modo, discurso com “d” minúsculo significa a linguagem em uso, ou partes de linguagem, como, por exemplo, conversas e histórias. Discurso com “D” maiúsculo é um modo diferenciado de usar a linguagem integrada com “outras coisas” (GEE, 1999, 2004). Essas “outras coisas” são modos diferenciados de “pensar, ser, agir, interagir, acreditar, conhecer, sentir, valorizar, vestir e usar o próprio corpo. Discurso com “D” maiúsculo é também um modo diferenciado de usar vários símbolos, imagens, objetos, artefatos, ferramentas, tecnologias, tempos, lugares e espaços” (GEE, 2004, p. 46). Ao estabelecer uma analogia entre Discurso e dança, Gee (1999) considera que um Discurso é uma dança que existe no abstrato como um padrão coordenado de palavras, ações, valores, crenças, símbolos, ferramentas, objetos, tempos e lugares e no aqui e agora, como uma

performance que é reconhecível apenas com tal coordenação. Como uma dança, a performance aqui e agora nunca é exatamente a mesma. Tudo se resume ao que os “mestres da dança” permitirão ser reconhecido ou serão obrigados a reconhecer como possível instância da dança (GEE, 1999, p. 19).

A linguagem situa-se em contextos sociais e políticos e está ligada aos modos como as pessoas, no uso da linguagem, dão voz aos Discursos em interação, agora e ao longo da história, uns com os outros. Essas interações são consideradas como lugares onde o poder atua e nos quais as pessoas podem fazer e transformar a história (GEE, 2004). Portanto, na perspectiva desta tese, a linguagem é configurada performativamente (AUSTIN, 1990; PENNYCOOK, 2004, 2007; BUTLER, 2018a) e perpassada por um conjunto de alegorias, que são palavras, crenças, símbolos, entre tantos outros elementos que se configuram como Discursos disponíveis no mundo (GEE, 2004). Além disso, o conceito de performance está relacionado à abordagem teórico-metodológica de narrativas, que embasa este estudo, da mesma forma que a concepção de D/discursos de Gee (2001, 2004) está relação com o conceito de indexicalidade.

Assim sendo, ao dar sequência à abordagem teórica centrada em aspectos de linguagem, no tópico a seguir, trago uma base conceitual relativa à abordagem de performances narrativas em pequenas histórias e indexicalidade.

3.3.1 Narrativas, performances e pequenas histórias

A narrativa, por possibilitar a construção de relações, revela aspectos relacionados às formas de querer ser visto e entendido nos mundos projetados nas histórias contadas (FLANNERY, 2015). “Sob a perspectiva da virada linguística, todo o entendimento que temos do mundo e de nós mesmos só é possível por meio da linguagem”, pois significamos a nós mesmos e ao mundo por meio de narrativas, conforme explica Freitas (2017, p. 2118).

A partir do momento em que a lógica positivista que, até recentemente, dominava grande parte das ciências humanas e sociais passou a ser questionada, o estudo das narrativas ganhou prestígio. Assim, a pesquisa narrativa assumiu um papel central como um “lugarTempo de compreensão da vida social e dos efeitos discursivos que o ato de contar uma história provoca notadamente em relação à construção/performatização das ‘identidades sociais’, subjetividades e da vida social, em geral” (MOITA LOPES, 2021, p. 12). A noção de lugarTempo é proposta por Moita Lopes (2021) para caracterizar um espaço e um momento específicos em que emergem os significados.

Frente a esse processo de mudança de pensamento, decorrente do questionamento à lógica positivista e o prestígio à narrativa, percebida como elemento central à compreensão da vida social, essa centralidade passa a ser percebida como uma virada narrativa, sobre a qual se formou a compreensão de que “somos seres que se narram, narram os outros e o mundo a sua volta” (MOITA LOPES, 2021, p. 12). Portanto, o estudo das narrativas representa uma mudança significativa na tradição da episteme modernista. Desse modo, o sujeito social não pode mais ser essencializado, nem padronizado, levando pesquisadores a considerar outras questões ou mesmo outros modos de pesquisar mais adequados ao que se constrói como objeto de estudos nas áreas das Ciências Sociais e Humanas (MOITA LOPES, 2021).

Com atenção aos estudos aplicados em linguagem, relativos àqueles que se propõem a formar entendimento sobre práticas sociais em que a linguagem é um elemento central, o estudo das narrativas é fundamental, porque as histórias exercem na interação social e nas práticas sociais um importante papel (MOITA LOPES, 2021). Dito de outra forma, para Moita Lopes (2021, p. 14), “viver é principalmente um ato narrativo: a constituição semiótica de quem somos e do mundo a nossa volta”. Ao avançar na abordagem teórica relativa à linguagem, trago, na sequência a concepção de narrativas assumida.

De acordo com Freitas (2017, p. 2118), “[a] narrativa como performance é uma forma de “fazer acontecer” com aquilo que há disponível no mundo”. Em outras palavras, narrativas são performance, porque produzem aquilo que é descrito/narrado. Isso evidencia o fato de que as performances na ação de narrar estão correlacionadas aos discursos disponíveis no mundo (FREITAS, 2017).

De Fina e Georgakopoulou (2012, p. 58) esclarecem que os estudos de performance estão relacionados ao contexto da interação, compreendido como um encontro singular, uma vez que:

Estudos de performance narrativa deslocaram o centro de interesse do contexto cultural para o contexto como uma instanciação dessa cultura, mas também como um encontro único, analisando mais de perto as funções locais das histórias, as interconexões entre audiências e narradores, e as estratégias e dispositivos que permitem aos performadores¹³ tornar suas histórias interessantes e agradáveis.

Assim, o conceito de performance narrativa é fundamental neste estudo, pois as interações analisadas não podem ser tomadas na perspectiva de um contexto cultural macro,

¹³ A tradução literal para “performers” (DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2012, p. 58), em língua portuguesa, é artista, entretanto, devido ao contexto teórico, optei por traduzir como performadores.

mas sim com atenção ao contexto de interação em que ocorrem. De Fina e Georgakopoulou (2012, p. 61), fundamentadas nos estudos do folclorista Richard Bauman, ainda explicam que

a noção de performance torna-se mais estreitamente associada à ideia de contextualização como um processo que permite uma visão mais dinâmica das relações entre narradores, eventos, comunidades de fala e contextos culturais. A este respeito, o contexto não é uma lista de elementos situacionais e culturais que determina a estrutura e a forma da narrativa, mas uma orquestração dos elementos que ganham vida em situações comunicativas específicas.

A contextualização é um elemento importante para compreensão da performance narrativa, pois, na interação, há a mobilização de um conjunto de elementos, cujos sentidos se constituem na dinâmica das relações, abrangendo narradores, eventos, comunidades de fala e contextos culturais, conforme exposto por De Fina e Georgakopoulou (2012). Desse modo, “a narrativa performa ou encena quem o narrador é ao contar a história com base nos eventos que escolhe narrar, em como os narra, nos personagens que povoam sua narrativa, em como tais personagens se posicionam um em relação ao outro e em como encena sua performance narrativa à luz de quem é sua audiência (MOITA LOPES, 2021, p. 24). Após o conceito de performance receber atenção, trago uma reflexão sobre a noção de Indexicalidade.

No conjunto das abordagens sobre narrativas, nesta tese também é importante observar o conceito de indexicalidade, pois, conforme Freitas e Moita Lopes (2019), o signo não é essencialmente referencial, mas indexical. Assim, Moita Lopes (2022) explica que

O estudo da indexicalidade chama atenção para como nos apoiamos em vastos repertórios semânticos em nossas performances e possibilita compreender como discurso (enunciado em textos compreendidos como combinação de signos) emergente no aqui e agora da interação indexa macrodiscursos – que Gee (1999) denominou “Discurso com letra maiúscula”. Esse processo se caracteriza pela inseparabilidade de discurso – signos empregados em textos em discursos semióticos – e **D**iscursos – redes de crenças, valores, ideologias e modos de pensamento. Dessa forma, o elo entre o momento interacional (discurso) e repertórios sócio-historicamente constituídos (**D**iscursos) é indexical, constituindo a indexicalidade [...] (MOITA LOPES, 2022, p. 36 – 37, grifo nosso).

Frente a essa conceituação, Moita Lopes (2022, p. 37) ainda argumenta que, “se o processo de significação depende da conexão d/Discursiva emergente na comunicação, os efeitos de sentidos que ela performativiza têm sempre um aspecto inovador na contextualização do que está sendo enunciado”.

Portanto, a indexicalidade está evidenciada no modo como os signos apontam para interlocutores e discursos mobilizados na interação. Com isso, em interações locais e situadas,

os significados, embora produzidos localmente, estão sempre em relação com significados produzidos na esfera macrossocial (FREITAS; MOITA LOPES, 2019).

Para De Fina e Georgakopoulou (2012, p. 176, tradução nossa), “os processos de indexação são frequentemente reveladores da coexistência de formas convencionais e criativas em que as pessoas utilizam o conhecimento social para se construírem a si próprios e aos outros”. Portanto, as formas linguísticas são compreendidas como indexicais, porque são índices que apontam para aspectos que estão social e culturalmente compartilhados entre seus interlocutores (SILVERSTEIN, 2003; GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2022).

Após o conceito de indexicalidade receber atenção, trago uma abordagem teórica sobre narrativas em pequenas histórias.

Originalmente, Labov e Waletzky (1967) definiram a narrativa como um modo de recapitulação de experiência e encadeamento temporal de eventos, mas há estudiosos que, para não limitar o foco analítico, optam por não definir a narrativa a partir de uma explicação mais precisa (FLANNERY, 2015). Sob essa perspectiva, Bamberg e Georgakopoulou (2008) empregam o conceito de pequenas histórias como um termo genérico que engloba um conjunto de atividades narrativas sub-representadas, como, por exemplo, relatos de eventos em andamento, eventos futuros ou hipotéticos e eventos compartilhados. Além disso, o conceito de pequenas histórias observa alusões a narrativas anteriores, adiamentos de narrativas e recusas em contar. Pequenas histórias podem ser sobre eventos muito recentes, como essa manhã, hoje à tarde, ontem à noite. Podem retrabalhar fatias de experiência de onde emergem vivências.

Georgakopoulou (2015) considera que a pesquisa em pequenas histórias funciona como uma epistemologia, em vez de servir apenas como um conjunto de ferramentas analíticas, tornando-se um ponto de vista ideológico para o analista que procura “ouvir” tais contra histórias e torná-las audíveis.

Pequenas histórias frequentemente emergem como contra histórias, as histórias que não são encorajadas ou permitidas em ambientes específicos, que não se encaixam nas expectativas de quem os contadores deveriam ser e quais histórias eles contam. Pequenas histórias nesses casos introduzem contradições, dilemas e tensões por parte dos contadores. Por sua vez, a pesquisa de pequenas histórias serve como uma epistemologia em vez de apenas um conjunto de ferramentas analíticas. Torna-se um ponto de vista ideológico para o analista que busca “ouvir” tais contra-histórias e torná-las audíveis (GEORGAKOPOULOU, 2015, p. 263, tradução nossa).

Em consonância com Georgakopoulou (2015), Moita Lopes (2021) observa que a compreensão do que conta como narrativa tem se expandido e reflete que pequenas histórias

são uma formulação teórica que oferece a possibilidade de nos atermos a outros eventos, em que cita como exemplo as letras de RAP. Assim, Moita Lopes (2021) argumenta que as pequenas histórias são um recurso teórico-analítico que oportuniza observar ações levadas a efeito em momentos específicos, com certa inclinação narrativa.

Em um percurso conceitual que envolve os conceitos de narrativas como performance, ainda é importante mencionar o conceito de posicionamento. Desse modo, “com o posicionamento, o foco é no modo por meio do qual as práticas discursivas constituem os falantes e ouvintes de certos modos e, ao mesmo tempo, elas são um recurso por meio do qual falantes e ouvintes podem negociar novas posições” (DAVIES; HARRÉ, 1999, p. 52 *apud*¹⁴ MOITA LOPES, 2009). Portanto, afirma Freitas (2017, p. 2120) que o posicionamento é “entendido como algo construído nas interações sociais”.

No que tange às narrativas e identidades, De Fina (2015, p. 351) explica que narrativas e identidades estão intimamente conectadas. As pesquisas relacionando narrativa e identidade são relativamente recentes. As mais importantes contribuições para o campo ocorreram na década de 1990, quando o movimento de virada narrativa se fortaleceu no campo das ciências sociais. Trata-se de um campo que se desenvolveu em um amplo espaço interdisciplinar, compreendendo pesquisas de diversas disciplinas, como Psicologia Social, Linguística, Antropologia e História, por exemplo. Os estudos de identidade com base em narrativas se originam de diferentes tradições e empregam metodologias distintas.

Cabe destacar que as identidades não representam um conjunto de características que podem ser atribuídas às pessoas ou formas de manifestação de essências individuais. As identidades emergem de processos semióticos, por meio dos quais as pessoas constroem imagens de si e dos outros. Stuart Hall foi um grande influenciador dos estudos de identidades, pois encorajou os estudiosos a mudar o foco de pesquisa para as práticas discursivas, pelas quais os sujeitos são constituídos. (DE FINA, 2015, p. 351-352).

Até o momento da discussão empreendida, destaco que as narrativas, performances, indexicalidades e posicionamentos em pequenas histórias são importantes como um recurso teórico-metodológico, que embasa este estudo no sentido de oferecer uma compreensão aprofundada sobre as performances narrativas de adolescentes em medida socioeducativa de internação. Por meio da exposição de performances em pequenas histórias, é possível apurar a “escuta” de suas pequenas histórias, ou torná-las audíveis com seus posicionamentos e suas

¹⁴ Faço uso de *apud*, pois não consegui localizar nas buscas na web nem na Biblioteca da Unisinos o texto original de Davies e Harré (1999).

indexicalidades, que evocam aspectos social e culturalmente compartilhados, favorecendo uma construção de conhecimento humanizadora sobre esses jovens. Considerando o exposto nesta revisão teórica, a seguir, passo a expor os aspectos metodológicos deste estudo.

4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE NARRATIVAS NA SOCIOEDUCAÇÃO

As pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; GEOGAKOPOULOU, 2015) apresentadas neste estudo foram geradas no âmbito de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, a partir do projeto de pesquisa “Novos significados para alunos dos anos finais do ensino fundamental no contexto da socioeducação: linguagens para autonomia e cidadania”. No subtópico “Ponto inicial da pesquisa”, localizado no início desta tese, há um detalhamento maior sobre as ações realizadas no âmbito do projeto. Assim, nesta seção, abordo a perspectiva metodológica adotada para o estudo das performances narrativas em pequenas histórias que são o foco desta tese.

Inicialmente, é importante ressaltar que a pesquisa em Linguística Aplicada não está limitada à resolução de problemas, questão fundamental à pesquisa. Mais do que isso, ela também busca a compreensão da realidade (PAIVA, 2019). Para que se possa compreender a realidade de pesquisa apresentada neste estudo e apontar possibilidades para reflexão ou intervenção sobre alguns problemas identificados no âmbito da pesquisa, apresento, a seguir, alguns conceitos importantes para esta abordagem metodológica, como os de pesquisa qualitativa, pesquisa narrativa, entrevista qualitativa de pesquisa e posicionamentos interacionais.

Quanto à fonte dos dados, trata-se de uma pesquisa primária (PAIVA, 2019), pois, embora os dados sejam provenientes de um projeto de pesquisa, foram gerados pela própria pesquisadora. Assim, com atenção à abordagem de pesquisa qualitativa, Croker (2009, p. 7) chama atenção para o enfoque social da pesquisa, pois observa que o significado é socialmente construído. A atenção da pesquisa está em como os participantes experimentam e interagem com um fenômeno em um determinado ponto no tempo e em um contexto particular e os múltiplos significados que têm para eles. Portanto, a pesquisa qualitativa tem o propósito de compreender o que está acontecendo em um determinado espaço (CROKER, 2009, p. 7).

A pesquisa narrativa tem como elemento central uma história ou uma coleção de histórias. As histórias podem ser dados de pesquisa, quando são interpretadas com base na literatura de um determinado campo de conhecimento. Neste estudo, as histórias são analisadas com base nos estudos discursivos da narrativa em Linguística Aplicada. O processo de pesquisa com narrativas produz implicações para a prática, investigação futura ou construção de teorias, conforme explica Murray (2009, p. 46 – 47). Ainda é necessário considerar que, ao fazer uma pesquisa narrativa, a preocupação do pesquisador não deve ser

com a busca da verdade, ou seja, em saber se os participantes contaram ou não uma história verídica. O essencial na pesquisa narrativa é perceber de que forma os narradores constroem D/discursivamente determinado fenômeno e como interpretam suas experiências (PAIVA, 2019). Do ponto de vista da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2021) explica que o estudo das narrativas exige compreendê-las como um “lugarTempo de entendimento da vida social” (MOITA LOPES, 2021, p. 15) por intermédio do estudo da linguagem como ação em uma prática social tomada como uma prática discursiva. Sob essa perspectiva, o “lugarTempo” deste estudo está relacionado ao espaço de sala de aula, em contexto de escola de socioeducação, com adolescentes privados de liberdade, em que se busca um entendimento da vida social dos jovens que transita de dentro da internação para fora do espaço de privação de liberdade, por meio de suas performances narrativas em pequenas histórias, que recuperam memórias e vivências.

Desse modo, a narrativa é um construto metodológico que inclui uma visão teórica específica de linguagem como discurso (MOITA LOPES, 2021) e, por isso, possibilita a construção de conhecimento com relação ao modo como adolescentes dos anos finais do EF em cumprimento de medida socioeducativa de internação se relacionam com a escola.

Os recortes de dados apresentados neste estudo foram gerados por meio da realização de entrevistas qualitativas de pesquisa no âmbito do projeto de pesquisa “Novos Significados [...]”. As entrevistas são métodos de pesquisa que possibilitam colocar atores sociais, pesquisadores e demais participantes em relação, levando à emergência de narrativas também orientadas para essa relação (BIAR; ORTON; BASTOS, 2021). Nesse sentido, a entrevista é um modo de interação.

Em entrevistas em que há o estímulo ao relato de experiência dos entrevistados, oportunizam-se reprises de vivências com potencial para expor quem são e sobre como se posicionam os narradores e seus mundos de vida (BASTOS; SANTOS, 2013). Em Linguística Aplicada, a entrevista é um método de pesquisa valioso, porque, devidamente conduzida, oportuniza conhecer experiências, crenças, percepções e motivações dos participantes com um aprofundamento que os questionários, por exemplo, não possibilitam. Portanto, as entrevistas podem favorecer o conhecimento e a compreensão dos mundos vividos pelos participantes (RICHARDS, 2009, p. 183 -184). Assim sendo, a pesquisa narrativa privilegia compreender o sujeito como alguém que não é autônomo e, por isso, não pode ser dissociado da situacionalidade local e sócio-histórica na qual se insere, do seu corpo, dos seus valores e de suas ideologias, desejos e experiências (MOITA LOPES, 2021).

Em uma análise de narrativa, as histórias que contamos são postas sob “lentes de aumento”, em que são tomados como objeto de estudo os momentos em que narramos nossas vidas. Assim sendo, o ato de narrar é constituinte da realidade, compreendido como elemento básico da vida social (BIAR; ORTON; BASTOS, 2021).

Para fins de análise, em uma abordagem de narrativa, cujo enfoque está nos processos em que os significados pessoal e cultural passam a existir, adota-se neste estudo o modelo de análise de posicionamentos interacionais propostos por Bamberg (2002). A análise dos posicionamentos interacionais de Bamberg é um recurso útil para localizar contadores/escritores, ouvintes/leitores e personagens uns em relação aos outros no processo de construção de sentidos sobre os quais se envolvem na interação, conforme explica Moita Lopes (2009).

Assim sendo, a noção de posicionamento é central na interpretação da interação narrativa. Como o objetivo é ser entendido pelos outros, as pessoas não interpretam a si mesmas com base em ideologias sociais ou discursos, os sentidos são construídos microgeneticamente em situações específicas do dia a dia, em conjunto com outras pessoas. No modelo de análise de posicionamento narrativo organizado por Bamberg (2002), as narrativas podem ser divididas em três níveis de ordenação.

O primeiro nível está relacionado às falas sobre os outros e sobre nosso próprio *self*, o foco de análise é o conteúdo da história, quer dizer, sobre o que a história trata. Por métodos linguísticos são criadas posições a partir das quais eles aparecem nos relacionamentos como personagens, postos uns em relação aos outros. Em termos de detalhes descritivos e de suas atividades, no primeiro nível, os personagens estão organizados de um ponto de vista específico (BAMBERG, 2002). Portanto, o nível 1 atua no plano referencial do mundo da história, quer dizer, “*o posicionamento é sobre o nível da história*” (DEPPERMAN, 2015, p. 374, tradução nossa, grifo nosso).

No nível 2, “*o posicionamento é sobre o nível da interação*, isto é, como o falante posiciona a si mesmo perante sua audiência” (DEPPERMAN, 2015, p. 374, tradução nossa, grifo nosso). Assim, o segundo nível tem como foco a interação e observa que os falantes estão continuamente em exercícios de colocação e recolocação, uns em relação aos outros. Para atingir esses movimentos de recolocações uns com os outros, os falantes necessitam definir o ponto de vista a partir do qual os personagens são descritos na história. No segundo nível de análise, se observa como os falantes querem ser entendidos pela audiência, como neutros, envolvidos, tomam partido de um ou mais personagens sobre os quais falam para fins diversos como desculpar-se, fazer alguma acusação ou mesmo revelar ao co-

conversacionalista o modo como veem o que a fala aborda. Nessas dinâmicas da interação, o falante se coloca de diferentes formas, como, por exemplo, especialistas, aconselhadores, desamparados, inocentes etc. (BAMBERG, 2002).

Além disso, o falante também pode mostrar a si mesmo como cortês, inoportuno, forte ou fraco. Todas essas informações são sinalizadas por métodos linguísticos e supralinguísticos, para que os interagentes cheguem a um tipo de entendimento (BAMBERG, 2002). No segundo nível, o ponto essencial é compreender como as ações individuais suprem um tipo de entendimento comunicativo interativo. Assim, para fins de análise, é possível questionar: “Por que uma história é contada de um dado ponto da interação? Ou por que o narrador toma a palavra nesse ponto específico da conversa para contar a história? Ou, o que o narrador quer alcanças com a história?” (BAMBERG, 2002, p. 157).

Bamberg (2002) esclarece que, embora os níveis 1 e 2 de posicionamento sejam do ponto de vista analítico bem diferenciados, pois o nível 1 atém-se à história, e o nível 2, à interação, são fluidas as delimitações entre esses dois níveis de análise. Isso se justifica, segundo Bamberg (2002), porque, muitas vezes, os mesmos métodos linguísticos funcionam como índices para os níveis 1 e 2.

No terceiro nível de análise, considerado o mais complexo, posicionado diante de discursos culturais, o falante tenta responder à pergunta: quem sou eu? Ao elaborar uma resposta localizada sobre o “quem sou eu?”, o falante inevitavelmente posiciona-se diante de discursos culturais, para acatar, mostrar neutralidade, distanciar-se, criticar, subverter ou mesmo resistir. E é nesse momento que um espaço discursivo é elaborado em forma de posição, situando o falante em um sentido mais geral (BAMBERG, 2002). O posicionamento de nível 3 é *sobre como os narradores se posicionam a si mesmos*, conforme explica Deepermann (2015, p. 374 -375, tradução nossa, grifo nosso). As formulações de posicionamento de nível três, elaboradas por Bamberg, posteriormente à publicação de 2002, segundo Deepermann (2015, p. 375, tradução nossa), evidenciam que, com o terceiro nível de posicionamento, Bamberg (2002) pretendia descrever aspectos mais gerais e mais duráveis do “eu” e da identidade, transcendentés ao efêmero momento interativo local e as suas contingências relacionadas com a ação.

Como recurso para auxiliar no processo de análise empreendida sobre as pequenas histórias contidas nas entrevistas narrativas, também são utilizadas as cinco ferramentas analíticas propostas por Wortham (2001) para investigar os posicionamentos interacionais de Bamberg (2002), que são: 1) referência e predicação; 2) descritores metapragmáticos; 3) citação; 4) índices avaliativos; 5) modalização epistêmica. Wortham (2001, p. 70) esclarece

que se trata de um conjunto de ferramentas heurísticas que podem ser utilizadas para a análise de posicionamento interacional em qualquer narrativa em particular.

A abordagem metodológica deste estudo se organiza, portanto, com base em uma pesquisa narrativa, que recupera nas entrevistas do projeto “Novos Significados [...]” as performances narrativas em pequenas histórias dos jovens e as analisa por meio do modelo de análise de posicionamentos narrativos, proposto por Bamberg (2002), com o auxílio das ferramentas analíticas de Wortham (2001), de um diário de campo registrado no período das entrevistas e de narrativas imagéticas elaboradas pelos alunos na ocasião das entrevistas, para representar a escola ideal, conforme solicitado na atividade realizada. No tópico relativo ao processo de geração de dados, esses métodos serão mais bem caracterizados.

Para compreender melhor o contexto da pesquisa, apresentamos o espaço, os participantes, as considerações éticas e o processo de geração de dados, para, em seguida, passarmos ao capítulo com dados em análise.

4.1 ESPAÇO DE PESQUISA

O espaço onde a pesquisa foi realizada é uma escola da rede pública estadual localizada dentro da maior unidade de internação socioeducativa do Rio Grande do Sul. A escola está inserida em um espaço de privação de liberdade e presta educação escolar a adolescentes que estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Há uma sede administrativa da escola, localizada em um prédio pequeno, que se assemelha a uma pequena casa. Ali tem a sala dos professores, uma pequena biblioteca, um banheiro, a secretaria, a sala da direção e uma pequena cozinha. Recentemente, a sede administrativa da escola foi reformada, pois estava com problemas estruturais, e, com a reforma, as áreas interna e externa receberam melhorias.

Em 16 de junho de 2023, a escola completou 24 anos. Foi criada em 26 de fevereiro de 1998, por meio do Decreto Estadual nº 38250 e recebeu autorização de funcionamento em 16 de junho de 1999, através do Parecer nº 433/99, do Conselho Estadual de Educação. A fundação da escola resulta da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/1990, que assegurou o direito à educação a adolescentes autores de atos infracionais (CARVALHO *et al.*, 2021). Assim, a escola de pesquisa presta educação escolar desde os anos iniciais do EF até o EM. A modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) predominantemente ocorre no EF, pois os alunos, em sua maioria, têm idades acima de 15

anos. No EM a escolarização acontece na modalidade de Ensino Regular (ER). Tanto no EF quanto no EM, as turmas são multisseriadas.

Em 2019, início da pesquisa, a escola contava com uma média de 302¹⁵ alunos, distribuídos entre o EF e o EM, com maior quantitativo de jovens cursando o EF. O funcionamento da escola ocorria em três turnos: manhã, tarde e vespertino. No vespertino, predominantemente, ocorriam turmas de EM. Em 2023, com a redução significativa no número de internos e conseqüentemente de alunos da escola, sendo em média 55¹⁶ alunos, as aulas do EF e do EM passaram a ocorrer em dois turnos, manhã e tarde.

As salas de aula da escola estão localizadas dentro das unidades de internação. São salas pequenas, projetadas para poucos alunos. Em turmas com dez alunos o espaço de circulação torna-se reduzido. As salas têm mesas e cadeiras escolares, em alguns Centros de Atendimento Socioeducativo (CASEs), em outros, são mesas e cadeiras simples de plástico. Um quadro branco de tamanho mediano, mesa e cadeira para o professor. Durante as aulas há um agente sentado na porta da sala de aula. Com pouca iluminação externa, as aberturas têm um tipo de gradeamento que lembra uma tela em forma de colmeia. Algumas salas têm aberturas amplas, outras tem aberturas localizadas somente na parte superior da parede. As portas são portas pesadas de ferro, que costumam ser fechadas por cadeados grandes fora dos horários das aulas.

No espaço onde a escola está inserida, há quatro unidades de internação socioeducativa, ou CASEs. São três centros de internação masculina e um de internação feminina. Os professores transitam entre os CASEs para prestar suas aulas, vestindo jalecos com a identificação da escola e levando em uma sacola plástica transparente os cadernos, lápis, canetas e borrachas de uso de cada aluno. Cada jovem tem seu caderno, entretanto, nas unidades masculinas, eles não podem levar nenhum tipo de material escolar para o dormitório, nem os cadernos. Na unidade feminina, as jovens ficam com seus cadernos, só não podem ficar com lápis, caneta e borracha, porque são considerados materiais de risco.

Na unidade de internação feminina, em 2020, foi concluída a obra de construção de um anexo escolar contíguo ao Case. Nesse anexo escolar, há as salas de aula, uma biblioteca com um bom espaço, um Laboratório Multimodal montado com recursos financeiros do

¹⁵ Essa informação foi obtida por meio de dados estatísticos da instituição de internação socioeducativa, com base na planilha de “Escolaridade da população atendida pela FASE”, em 30 de novembro de 2019.

¹⁶ O total médio de alunos da escola foi obtido nos dados estatísticos de escolaridade da população atendida pela instituição de internação socioeducativa em 04 de maio de 2023. Disponível em: https://rsgovbr-my.sharepoint.com/:x/g/personal/eduardo-oliveira_fase_rs_gov_br/EXVtNM8O4o1KtWw17Y-dhtsB5Ugk7mxFKarSD_1AKQ94Hg?rttime=mNJQj0Ng20g. Acesso em: 19 jun. 2023.

projeto “Novos Significados [...]”, sala para direção e coordenação, uma pequena cozinha e banheiros. É um espaço escolar qualificado, que, por ser anexo à unidade de internação feminina, em termos de ambiente, consegue possibilitar às jovens vivências escolares um pouco mais dissociadas do contexto de privação de liberdade.

Diferentemente do Case feminino, os outros três cases masculinos não contam com um anexo escolar. Assim, as salas de aula são dentro das unidades de internação, integrando o contexto de privação de liberdade. Os dormitórios estão localizados no andar de cima do prédio, e as salas de aula no andar inferior. Os alunos saem do dormitório, chamado internamente de “brete”, e são levados para as salas de aula, no horário das aulas, pelos agentes socioeducadores. O “brete” é o espaço onde o jovem fica retido a maior parte do tempo, quando não tem atividade na escola ou está com visita dos familiares, em horário de pátio, em oficinas ou em outras atividades, como na realização de cultos, predominantemente, evangélicos.

As salas de aula têm câmeras instaladas que registram as atividades realizadas no âmbito escolar. As turmas contam com o máximo de 10 alunos e um agente socioeducador posicionado na porta da sala de aula, responsável por monitorar as aulas e fazer a revista dos jovens e encaminhá-los de volta ao dormitório ao término do respectivo horário de aula. Como os materiais escolares são considerados materiais de risco, os jovens não podem ter acesso a eles no dormitório. Além disso, são revistados ao final das aulas, para evitar que transportem esses materiais para o dormitório. 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. A duração de uma aula é de 90 minutos. Cada aula é tida como um bloco, não como um período.

Fora do horário escolar, podem ocorrer oficinas e pode haver o acesso à biblioteca, se o Case dispuser de um agente designado para cuidar da biblioteca. Entretanto, não há uma sala de estudos, nem rotinas de estudos dos jovens fora dos horários das aulas. Livros didáticos devem ser transportados pelos professores para serem usados no horário de suas aulas. Caso algum professor queira utilizá-los com os alunos, deve levar o número necessário para a sala de aula juntamente com os cadernos dos alunos e outros materiais de apoio que utilizar. 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 optam por não utilizar os livros, recorrendo ao xerox, que a secretaria da escola disponibiliza aos professores. Devido à limitação de recursos e à dificuldade de transportá-los, as atividades escolares se limitam à exposição verbal, alguma atividade em folhas avulsas e exposição escrita no quadro.

Sobre o espaço de pesquisa, cabe ainda expor que, embora a escola para a qual esta pesquisa se volta seja de atendimento exclusivamente socioeducativo, sua perspectiva organizacional e de ensino não se particularizam em relação às especificidades do seu contexto, como, por exemplo, os princípios de brevidade e excepcionalidade da privação de liberdade, dispendo das mesmas normas, currículo e práticas das demais escolas públicas da rede pública de educação em que está inserida.

Esta perspectiva, por não considerar as peculiaridades do contexto, favorece práticas que podem não atender a demandas de educação escolar para jovens privados de liberdade, em razão de defasagens e abandonos vivenciados por esses jovens, conforme observado em Bastos (2019). Registro também que a padronização das práticas escolares ignora o fato de que na socioeducação o aluno está sujeito a rotinas diferenciadas. É possível considerar que a “padronização” das práticas escolares na rede pública pode revelar um certo desinteresse dos seus gestores pelas práticas educacionais no contexto, tendo em vista que o que atualmente se sobressai dali são os sentidos de criminalização, de marginalidade e punitivismo.

Com atenção aos dados expostos neste estudo e considerando também as minhas vivências de pesquisa e como professora nesse espaço, penso que as peculiaridades do contexto devem ser consideradas em sua totalidade. Sob esse olhar, a escola em espaço socioeducativo pode ser uma vivência benéfica para esses jovens carentes de situações educacionais produtivas, a fim de que possam nutrir outras perspectivas de vida para si e para os seus. Para uma melhor compreensão do contexto de pesquisa, no próximo tópico, exponho sobre os participantes da pesquisa.

4.2 JOVENS EM TRÂNSITO NA SOCIOEDUCAÇÃO E NA PESQUISA

Tendo em vista que, nesta tese, trazemos um recorte de dados do Projeto “Novos Significados [...]”, é preciso destacar que os participantes são adolescentes do gênero masculino, professores e professoras da escola, que participaram das entrevistas com os alunos, na ocasião das atividades de pesquisa em sala de aula.

Com relação aos/às adolescentes, na socioeducação, há uma grande rotatividade de jovens. A internação constitui medida privativa de liberdade e está sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Com isso, a duração da medida socioeducativa de internação pode variar de seis meses a até três anos. A cada seis meses, o/a adolescente deverá passar por uma avaliação, conforme estabelece o Artigo 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990 (BRASIL,

1990). De acordo com a avaliação, o/a adolescente pode ter a determinação de mais seis meses de medida de internação, ou a transferência para os regimes de semiliberdade, liberdade assistida ou mesmo extinção de medida.

No âmbito da escola, a rotatividade de alunos e alunas é maior, porque, além das avaliações periódicas, realizadas pelo Juizado da Infância e da Juventude, sobre o prosseguimento das medidas socioeducativas, ainda há o trânsito interno entre unidades, alas e lados, que impacta em uma movimentação dos/as jovens entre turmas e turnos da escola. Uma atividade que é realizada hoje com um grupo, amanhã já não conta com o mesmo grupo, prejudicando ações educacionais contínuas e registros consistentes de participantes.

Em 2019, na ocasião da realização das entrevistas em grupo, não geramos um questionário para que os alunos e as alunas se apresentassem. As interações com os/as participantes foram gravadas em vídeo e em cada turma, as conversas tiveram suas peculiaridades. Portanto, com o propósito de apresentar um perfil dos/das jovens em trânsito no contexto da socioeducação, em que também se inserem os participantes, especificamente no segundo semestre de 2019, trago aqui informações de dados estatísticos da instituição de internação socioeducativa. Os dados possibilitam ir além do conjunto de participantes deste estudo, pois oportunizam um olhar macro para o perfil de jovens em medida socioeducativa de internação no final de 2019.

Em 30 de novembro de 2019¹⁷, o total de adolescentes na instituição de internação socioeducativa, em todo o estado, era de 1.058 jovens, distribuídos entre Internação Provisória, (IP), Internação sem Possibilidade de Atividade Externa (ISPAE), Internação com Possibilidade de Atividade Externa (ICPAE), Internação Sanção (IS), Semi – Semiliberdade (SEMI). Em ISPAE, que é o grupo em que se inserem os participantes deste estudo, eram 562 jovens, sendo 267 internos na capital e, no interior, eram 295. Do total de internos, a distribuição da população por gênero contava com 1.014 jovens do gênero masculino, 42 jovens do gênero feminino e 02 jovens trans¹⁸ femininas.

A faixa etária dos jovens e das jovens, em novembro de 2019, estava entre 13 e 20 anos de idade. A predominância estava concentrada nas idades de 16, 17 e 18 anos, sendo 16 anos, com 16,62%, 17 anos, com 29,5%, e 18 anos, com 27,2%, totalizando 73,32% do total

¹⁷ Dados fornecidos por e-mail pela Assessoria de Informação e Gestão da instituição de internação socioeducativa, em 15 de junho de 2023, porque, por serem de 2019, já não estavam mais disponíveis no site da instituição.

¹⁸ Uma das jovens trans femininas foi participante deste estudo, entretanto sua condição de jovem trans feminina não podia ser comentada em grupo, por orientação interna da unidade de internação. Foi possível perceber que a jovem trans estava bem integrada ao grupo da unidade de internação feminina.

de internos. Ao traçar relações entre idade e escolaridade, dos 1.058 internos/as, 154 estavam nos Anos Iniciais do EF, 713 estavam nos Anos Finais do EF, e 174 no EM. Com defasagem idade-ano/série, de dois anos ou mais, havia 96,1% do total de internos.

Com relação à renda familiar, 43% informaram renda de um a dois salários mínimos,¹⁹ e 37,8% constavam como sem informação de renda. Nos dados sobre cor ou raça, 56,8% eram autodeclarados/as brancos/as, 23,8% pardos/as e 19,4% pretos/as²⁰.

Em resumo, no segundo semestre de 2019, com base nos dados estatísticos reportados neste tópico, os participantes apresentavam um perfil de serem, predominantemente, brancos, do gênero masculino, situados nos Anos Finais do EF e com idades entre 16 e 18 anos.

Ainda é importante mencionar que os/as participantes, em termos de aprendizagem, recorrentemente podem apresentar algumas dificuldades, em vista do uso reiterado de drogas pesadas em seus percursos, alguns desde a fase gestacional. Por consequência, ou devido a outros problemas neurológicos, inclusive provenientes da própria privação de liberdade, no período de internação, fazem uso de medicações fortes, que, muitas vezes, os incapacitam ao aprendizado. Com respeito ao descrito sobre os participantes, passo, a seguir, a expor sobre as considerações éticas da pesquisa.

4.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Após o projeto “Novos Significados [...]” ter sido selecionado pelo Edital de Pesquisa Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública, os pedidos de autorização para a realização da pesquisa foram encaminhados para as mantenedoras da escola onde a pesquisa foi realizada, a saber: Secretaria Estadual de Educação e instituição de atendimento socioeducativo. De posse de todas as autorizações necessárias, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), obtendo aprovação, conforme CAEE 14998119.2.0000.5344, Parecer nº 3.392.0652.

Depois de aprovado o projeto de pesquisa, encaminhamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os diretores das unidades de internação onde a pesquisa foi realizada, pois estes são os responsáveis legais dos educandos enquanto estão em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Por fim, em cada turma onde a

¹⁹ Em 2019, o salário mínimo nacional era de R\$ 998,00.

²⁰ Definições de cor ou raça estabelecida conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

pesquisa foi realizada conversamos com os alunos, esclarecemos sobre a pesquisa, os objetivos e os convidamos a participar reforçando a ideia de que sua participação era muito importante para contribuir com a construção de conhecimento, por intermédio da pesquisa, sobre as suas circunstâncias e sobre o espaço da escola. Poucos alunos optaram por não participar. Aqueles que se recusaram a participar foram pelo fato de serem recém-chegados à internação ou porque não desejavam ter suas imagens expostas em uma gravação, devido ao grau de envolvimento que tinham nos percursos que os levaram à internação em medida socioeducativa.

Após realizar a conversa inicial e os alunos assentirem verbalmente sua participação, encaminhamos para a assinatura de cada um o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido). Os professores que participaram das atividades de pesquisa em sala de aula também assinaram o TCLE na ocasião de sua participação. Assim, de posse dos termos de consentimento e de assentimento autorizados, a pesquisa foi iniciada. Os dados foram gerados por meio de gravação em vídeo, com o assentimento dos educandos, para viabilizar sua transcrição e compreender melhor as circunstâncias de sala de aula durante as atividades de pesquisa, bem como para compreender melhor as falas, já que as salas onde os dados foram gerados têm muitos problemas de acústica, com conversas dos alunos em paralelo e com os barulhos no corredor das unidades onde as salas de aula estavam localizadas.

É importante enfatizar que esta tese de doutorado estava prevista no escopo do Projeto “Novos Significados [...]” como um resultado. Assim, este estudo representa uma continuação da proposta do projeto, a partir da exploração dos dados gerados em campo no âmbito do projeto. Com isso, esperamos seguir em interlocução com a escola e instituições mantenedoras para, após a defesa da Tese de Doutorado, apresentar os resultados às instituições participantes, Secretaria Estadual de Educação e instituição de atendimento socioeducativo.

Ainda é importante expor que, no decorrer do processo de pesquisa, 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. Portanto, com respeito às normas éticas, todos os nomes apresentados nesta tese foram substituídos por nomes fictícios, visando preservar a identidade dos participantes. Do mesmo modo, as referências às turmas foram substituídas por outras designações, visando impedir a identificação do espaço. Com tais detalhes sobre os participantes, descrevo, na seção seguinte, o processo de geração de dados.

4.4 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

Como já anunciado, as entrevistas em grupo, em análise neste estudo, foram geradas no âmbito do projeto de pesquisa “Novos Significados para Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Contexto da Socioeducação: linguagens para autonomia e cidadania”. Antes de caracterizar o recorte de dados em análise nesta tese, é necessário expor de onde surgiram esses dados a partir do escopo do projeto “Novos Significados [...]”.

As entrevistas em grupo e as narrativas imagéticas estavam relacionadas com os objetivos de ordem exploratória do projeto “Novos Significados [...]” voltados à investigação dos percursos de vida e à identificação de interesses dos alunos. Com esses objetivos, esperava-se conhecer o contexto e seus participantes, no intuito de obter um panorama a respeito destes, com dados elementares. Assim sendo, o Quadro 2, a seguir, agrupa o objetivo geral e os objetivos exploratórios do projeto “Novos Significados [...]”, correlacionados às ações de pesquisa em destaque nesta tese.

Quadro 4 – Objetivos e ações de pesquisa do Projeto “Novos Significados [...]”

| Objetivo geral: implementar uma metodologia de ensino capaz de estimular a autonomia, o protagonismo e motivar o sentido de cidadania juvenil em escola de contexto de socioeducação, por meio das linguagens que permeiam práticas pedagógicas em diferentes áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. | | |
|---|---|------------------------------|
| Objetivos específicos de cunho exploratório | Ações implementadas | Período de realização |
| 1. Investigar o percurso de vida dos adolescentes que participarão da pesquisa, considerando a etapa de vida anterior à internação, buscando, por exemplo, informações sobre tempo fora da escola, motivo da evasão e idade que ocorreu tal processo, entre outras possibilidades; | Produção de narrativas imagéticas dos alunos sobre o ideal de escola; | Setembro a dezembro de 2019. |
| 2. Identificar os interesses dos adolescentes em relação à vida, à escola, aos colegas e às áreas de conhecimento que poderão acessar na escola a partir desta pesquisa, verificando também sua percepção sobre temas relacionados à educação, à violência e à sua inserção social com qualidade de vida; | Entrevistas em grupo com os alunos; | Setembro a dezembro de 2019. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Na etapa inicial do projeto “Novos Significados [...]”, realizamos duas atividades de pesquisa em contínuo com os adolescentes: i) a construção de narrativas imagéticas, com base no tema “qual a escola ideal para você?” e ii) entrevistas em grupo, compreendidas neste estudo, para fins metodológicos, como entrevistas em grupo, realizadas para elucidar as narrativas imagéticas criadas e para conversar sobre suas vivências e trânsitos escolares. Cabe esclarecer que a ideia de criar narrativas imagéticas com os alunos não estava prevista originalmente no projeto. Entretanto, foi implementada como uma (re)formulação, pois identifiquei, com a equipe de pesquisa, que essa atividade poderia ser um elemento potencial e muito significativo para a expressão do adolescente.

No tópico a seguir, apresento a descrição do processo de geração das entrevistas em grupo, para, em seguida, proceder à descrição do processo de produção das narrativas imagéticas.

4.4.1 Descrição das entrevistas em grupo

As entrevistas em grupo foram realizadas em contínuo com as atividades de criação de narrativas imagéticas. Foram desenvolvidas a partir de questionamentos semiestruturados, planejados em conjunto com a equipe de pesquisa do Projeto “Novos Significados [...]”. Os tópicos que mobilizaram as entrevistas foram os seguintes:

Quadro 5 – Questionamentos para as entrevistas em grupo

1. Se você explicasse a um amigo ou ao colega seu sobre o trabalho de colagem e/ou desenho que realizou há pouco, o que você diria? (Pergunta relativa à etapa de elicitação das narrativas imagéticas)
2. Com quem você mora?
3. Qual a escolaridade dos seus pais?
4. Em quantas escolas você já estudou?
5. O que foi mais difícil para você na escola?
6. Abandonou a escola alguma vez? O que motivou o abandono? Que idade você tinha?
7. O que seria necessário aos jovens para que não optem pelo crime?
8. Quanto tempo esteve fora da escola até reingressar novamente?
9. E agora que você está de volta à escola, como está sendo?
10. A escola aqui dentro é igual à lá da rua?
11. Em que momentos você lê e/ou escreve:
 - a. Você costuma ler no dormitório?
 - b. Que tipo de leitura e por que essa leitura?
 - c. Como você obtém esses livros?
 - d. Em que momentos você escreve?
12. Você, em sua vida em liberdade, fazia uso de smartphone, notebook ou *tablet*?
 - a. Você tinha computador em casa?
 - b. Para que você utilizava esses recursos?
13. Durante todos os anos em que você foi à escola aconteceram coisas boas e ruins.
 - a. Quais são as duas melhores lembranças?
 - b. Quais são as duas piores?
14. Para vocês, jovens, para que serve o estudo?

Fonte: Acervo do Projeto Novos Significados [...]"

Embora esses questionamentos não sejam objetivamente geradores de performances narrativas, foram planejados no decorrer da realização das entrevistas em grupo e, conforme os professores presentes, outras questões e assuntos em discussão surgiram. Além disso, nem sempre o fluxo da interação foi dinâmico e se conseguiu dar conta de todos os questionamentos planejados, pois, em determinados momentos, alguns tópicos assumiam outra proporção nas interações e suprimiam os demais e/ou levavam as conversas a novos rumos. Devido à diversidade de pessoas envolvidas e devido à realização das entrevistas em momentos diferentes, com turmas diferentes, geramos um grande volume de dados gravados em vídeo com conteúdo bastante diversificado, embora nem sempre com performances narrativas, além de respostas curtas.

No Quadro 4, apresentamos uma descrição dos vídeos, turmas e professores envolvidos, datas de realização e tempos de gravação.

Quadro 6 – Informações sobre as gravações das entrevistas em grupo

| Turma | Data | Participantes | Professores/as participantes e área de conhecimento | Atividade desenvolvida | Duração |
|--------------|--------------------------------------|----------------------|--|--|----------------|
| A | 03/10/2019 | 07 | Amara Equipe de pesquisa (Linguagens) | Apresentação da atividade | 00:20:32 |
| | 04/10/2019 | 07 | Pesquisadora | Produção das narrativas imagéticas | 00:50:51 |
| | 17/10/2019 | 07 | Amara Equipe de pesquisa (Linguagens) | Entrevista em grupo | 00:50:46 |
| B | 30/09/2019 | 05 | Bintu (Humanas) | Apresentação e início da atividade | 00:36:40 |
| | 03/10/2019 | 04 | Dalji (Matemática) | Continuação da Produção das narrativas imagéticas | 00:49:03 |
| | 11/10/2019 | 04 | Pesquisadora | Entrevista em grupo | 00:57:36 |
| C | 29/10/2019 | 07 | Fayola (Linguagens) | Apresentação e início da atividade | 00:47:09 |
| | 05/11/2019 | 07 | Fayola (Linguagens) | Entrevista em grupo | 00:57:16 |
| D | 05/11/2019 (1º bloco da tarde) | 07 | Aquiles Equipe de pesquisa (Humanas) | Apresentação e início da atividade | 00:49:07 |
| | 05/11/2019 (2º bloco da tarde) | 06 | Aquiles Equipe de pesquisa (Humanas) | Entrevista em grupo | 00:52:23 |
| E | 22/10/2019 (1º bloco da tarde) | 03 | Pesquisadora | Apresentação e início da atividade | 00:46:23 |
| | 22/10/2019 (2º bloco da tarde) | 04 | Pesquisadora | Entrevista em grupo | 00:55:04 |
| F | 28/10/2019 | 07 | Ayana Equipe de pesquisa (Humanas) | Produção das narrativas imagéticas e entrevista em grupo | 00:45:06 |
| G | 24/10/2019 (1º bloco da tarde) | 6 | Aquiles equipe de pesquisa (Humanas) | Apresentação e início da atividade | 00:50:03 |
| | 24/10/2019 (2º bloco da tarde) | 5 | Aquiles Equipe de pesquisa (Humanas) | Entrevista em grupo | 01:17:12 |
| H | 23/10/2019 (1º bloco manhã) | 6 | Zuri (Linguagens) | Apresentação e início da atividade | 00:36:09 |
| | 23/10/2019 (1º bloco manhã) | 6 | Abayomi (Humanas) | Entrevista em grupo | 1:04:21 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados gerados formam um corpus de oito entrevistas. Para análise e discussão, nesta tese, apresento 12 excertos da turma G e 03 excertos da turma H, conforme indicado com destaque com sombreado no Quadro 3. Para as decisões sobre os recortes de dados a serem apresentados nesta tese, em termos de quantidade de dados a expor, com base em Biar, Orton e Bastos (2021), levei em consideração o fato de que, no campo de estudos da análise

da narrativa, noções como as de amostragem e saturação são operadas com cautela, porque o número de entrevistas a ser realizado depende de uma diversidade de fatores, dentre as quais o principal fator é o tipo de pergunta que se faz aos dados. Tendo em vista que a orientação analítica seguida nesta tese é qualitativa, o objetivo das análises não é buscar generalizações ou relações de causa e efeito, mas sim focar as intensidades dos fenômenos. Por isso, é necessário considerar que “um único enunciado, uma única narrativa, necessariamente encapsula uma multidão de outros, com as quais se relaciona” (BIAR; ORTON; BASTOS, 2021, p. 239).

Assim, os recortes de entrevistas trazidos à análise consideram as intensidades de suas performances narrativas. As interações produzidas durante as entrevistas foram gravadas em vídeo e transcritas, com a indicação das convenções de transcrição, respeitando o modo de falar dos participantes, como forma de aproximação com a realidade discursiva do contexto em estudo. Além disso, os nomes dos participantes foram substituídos por nomes fictícios em atenção às considerações éticas da pesquisa. Nas imagens trazidas para contextualizar os dados em análise a face dos jovens e demais informações, que possam gerar alguma identificação ao contexto, foram cobertos por círculos.

Na ocasião da geração de dados com a turma G, havia oito alunos em sala, com idades entre 14 e 18 anos e cursando as totalidades 3 e 4 na modalidade EJA, correspondendo ao 6º e 7º anos. Desses oito alunos, sete concordaram em participar da pesquisa, um não. Esse aluno que não concordou ficou em sala de aula acompanhando as atividades, porém localizado em um ponto da sala em que a câmera não registrou sua imagem. Na turma H, havia seis alunos, com idades entre 16 e 19 anos, todos cursando a totalidade 3 na modalidade EJA, correspondendo ao 6º ano. Todos os alunos da turma H concordaram em participar das atividades.

Para uma melhor visualização dos jovens participantes, o Quadro 5 traz seus nomes fictícios, constados nos dados transcritos neste estudo, correlacionados às idades e às totalidades que estavam cursando.

Quadro 7 - Relação dos alunos participantes das duas turmas em destaque neste estudo.

| Turma | Nome fictício | Idade | Totalidade na EJA |
|----------------|----------------------|--------------|--------------------------|
| Turma G | Nilo | 14 anos | 6º ano (ER) |
| | Lucas | 15 anos | Totalidade 3 (EJA) |
| | Fábio | 16 anos | Totalidade 4 (EJA) |
| | Kayin | 17 anos | Totalidade 3 (EJA) |
| | Theo | 17 anos | Totalidade 3 (EJA) |
| | Jair | 17 anos | Totalidade 4 (EJA) |
| | Luiz | 18 anos | Totalidade 3 (EJA) |
| Turma H | Bomani | 16 anos | Totalidade 3 (EJA) |
| | Adeben | 17 anos | Totalidade 3 (EJA) |
| | Aren | 18 anos | Totalidade 3 (EJA) |
| | Jafari | 18 anos | Totalidade 3 (EJA) |
| | Akin | 18 anos | Totalidade 3 (EJA) |
| | Adisa | 19 anos | Totalidade 3 (EJA) |

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste estudo também são considerados participantes os professores que compartilharam a atividade de entrevista com os alunos. Todos eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na turma G, o professor Aquiles, da área de Ciências Humanas, membro da equipe de pesquisa do projeto “Novos Significados”, realizou a condução da entrevista, juntamente com a pesquisadora.

Na turma H, no primeiro momento da entrevista, participou a Profa. Zuri, da área de Linguagens, e, no segundo momento, participou a professora Abayomi, da área de Ciências Humanas. Ambas as professoras participaram da atividade, pois esta foi realizada no seu horário de aula e, gentilmente, oportunizaram a realização das atividades em suas turmas. Os professores participantes eram professores da escola com atuação no EF e EM.

Portanto, o foco desta tese está em identificar, em performances narrativas em pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; GEORGAKOPOULOU, 2015) e narrativas imagéticas sobre o ideal de escola, que Discursos constituem os sentidos de escola, em face aos percursos de vida de adolescentes dos anos finais do EF, em medida socioeducativa de internação.

Frente a esse propósito, tomo como objeto de análise as pequenas histórias, as narrativas imagéticas e os posicionamentos interacionais (BAMBERG, 2002; MOITA LOPES, 2009; BAMBERG, GEORGAKOPOULOU, 2008) dos jovens participantes,

presentes em recortes de dados de entrevistas em grupo realizadas em duas turmas, turma G e turma H. Os dados utilizados para a referida análise são organizados por excertos.

Ainda devo ressaltar que, com atenção aos aspectos relativos à condição dos participantes e a suas vivências, apresento reflexões teóricas com base na noção de vulnerabilidade (BUTLER, 2016a), nos conceitos de juvenicídio (VALENZUELA ARCE, 2012) e juvenicídio moral (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018). Além disso, pretendo embasar as análises em reflexões teóricas relativas a Discurso (GEE, 1999, 2004) e à visão performativa de linguagem (AUSTIN, 1990; PENNYCOOK, 2004; 2007) em narrativas em pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; GEORGAKOPOULOU, 2015; MOITA LOPES, 2021) no campo da Linguística Aplicada.

Os excertos de narrativas em pequenas histórias apresentados no capítulo de análise, foram organizadas tomando por referência o estudo de Cruz e Bastos (2015) e foram transcritos conforme o modo de falar dos participantes. Para uma melhor compreensão da origem dos dados em foco, na seção seguinte, trago a descrição metodológica sobre as narrativas imagéticas.

4.4.2 A geração de narrativas imagéticas

A ideia de propor aos alunos a produção de narrativas imagéticas com desenhos, elementos de recortes de revista, como imagens, figuras, recortes de palavras e a forma de composição das palavras na linguagem escrita em uma composição multimodal foi planejada em conjunto com a equipe de pesquisa do projeto “Novos Significados [...]”, no segundo semestre de 2019, um pouco antes de iniciarem as entrevistas em grupo com os alunos. Na ocasião, a equipe de pesquisa considerou oportuno levar os jovens a exporem suas perspectivas de escola ideal de outro modo que não ficasse unicamente centrado em suas exposições verbais nas entrevistas em grupo.

A opção por narrativas imagéticas como objeto de pesquisa nesta tese fundamenta-se em um conjunto de concepções. Tomo como ponto de partida estudos de Bamberg (2002) e Moita Lopes (2021) com relação à narrativa em Linguística Aplicada, os quais reiteram que, quando colocamos episódios da nossa vida em formato narrativo, não só projetamos enredos retrospectivos, mas também construímos memórias em configurações narrativas (BAMBERG, 2002). Assim, as narrativas evocam significados específicos e situados (MOITA LOPES, 2021). Além disso, para Paiva (2019, p. 94), “seja qual for o tema ou a

forma de coleta, a pesquisa narrativa tem o mérito de dar voz ao participante e levar o pesquisador a entender determinados fenômenos por meio de experiências narradas”.

Somam-se aos estudos de narrativas o conceito de multimodalidade como uma pluralidade de linguagens (ROJO; MOURA, 2019) e a ideia de que a produção da subjetividade é atravessada por fluxos ininterruptos de imagens. Diariamente, as pessoas estão em relação com uma diversidade de imagens, tais como televisão, cinema, outdoors, redes sociais, revistas, encartes diversos (CAMERINI; SOUZA, 2002).

Com isso, ainda considero importante fazer uma aproximação com a ideia de verbo-visualidade em perspectiva dialógica, em que tomo por princípio o fato de que “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 33). A dimensão verbo-visual de um enunciado corresponde à dimensão em que tanto a linguagem verbal quanto a visual desempenham um papel constitutivo na produção de sentidos ou de efeitos de sentido. Como a verbo-visualidade se dá a ler/ver de modo simultâneo, não é possível dissociar o verbal do visual, pois há o risco de extirparmos uma parte da expressão e eliminar a possibilidade de compreender as formas de produção de sentido do enunciado (BRAIT, 2013).

Baronas, Araújo e Ponsoni (2013) chamam atenção para o fato de que as relações dialógicas entre enunciados e discursos têm dois lados que formam a natureza do enunciado: o dado e o criado. As esse respeito, Bakhtin (2016, p. 95) explica que

o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ademais, tem relação com o valor [...]. Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo etc.). O dado inteiro se transforma em criado.

De acordo com o que se entende da afirmação de Bakhtin (2016), é possível dizer que sempre há algo criado, constituído, com base em algo já existente, o dado, que também pode se configurar em uma “junção dialógica dos elementos multimodais” (BARONAS; ARAÚJO; PONSONI, 2013, p. 37). Assim, a verbo-visualidade representa um modo de pensar a linguagem por meio das semioses verbal e visual, que proporcionam a construção de sentidos em um enunciado.

Frente a essas perspectivas fundantes, a produção de narrativas imagéticas foi desenvolvida por cada turma, em períodos de 90 minutos, para, na medida da necessidade, serem concluídas no dia seguinte. Como esse processo estava gerando certa morosidade, e os

adolescentes perdiam o foco de um dia para o outro, passamos a ocupar dois períodos de 90 minutos, abrangendo o turno de aula, com o desenvolvimento integral da atividade. Isso tornou mais ágil o processo, e os adolescentes mantinham-se mais engajados, contribuindo para a qualidade desse momento de geração de dados.

Assim, a criação de narrativas imagéticas foi desenvolvida em contínuo com as entrevistas em grupo, e essa etapa foi desenvolvida em 9 turmas dos anos finais do EF, distribuídas nos quatro Centros de Atendimento Socioeducativo (Cases), onde se insere a escola locus de pesquisa. Participaram 56 adolescentes, 42 do gênero masculino e 10 do gênero feminino, cursando os anos finais do EF, em cumprimento de medida socioeducativa de internação sem possibilidade de atividade externa. A atividade foi orientada por 10 professores. Entre estes, 3 faziam parte da equipe de pesquisa do projeto “Novos Significados [...]”, e os demais eram professores da escola.

Para o desenvolvimento da atividade, a pesquisadora, primeiramente, convidou o professor titular da turma em seu respectivo horário de aula para participar. Também contou com a ajuda do professor no desenvolvimento da atividade, para acompanhar e orientar a utilização dos materiais escolares, especialmente o uso das tesouras e do apontador. No início da atividade, a pesquisadora apresentou aos alunos a proposta da pesquisa, explicando-lhes o conhecimento que tal engajamento pode propiciar em relação ao contexto de escolarização em que eles se encontravam, destacando a importância de cada um nesse processo. Depois disso, convidou-os a participar, apresentando outros detalhes com base no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Após os esclarecimentos e assentimentos confirmados, a pesquisadora e o docente responsável pela turma passaram a desenvolver com os adolescentes a construção das narrativas imagéticas, com base no questionamento “qual a escola ideal para você?”. O início da atividade foi motivado por um diálogo sobre o que, na opinião dos adolescentes, havia de bom na escola, ou gostariam que houvesse e o que havia de ruim ou o que não gostariam que a escola tivesse. Essa dinâmica foi produtiva, pois motivou os alunos ao desenvolvimento da atividade, mobilizando um repertório de ideias sobre a escola, com base em suas vivências e percepções. Os professores que acompanharam a atividade participaram do diálogo, motivando os adolescentes a refletirem e rememorarem suas vivências escolares.

Para a realização da atividade de produção de narrativas imagéticas, foram adquiridos pelo projeto “Novos Significados [...]” folhas de ofício A3 e A4, lápis de cor 24 cores, canetinha hidrocor, caneta esferográfica, lápis preto 6B, borracha, cola líquida, canetões coloridos para quadro branco, tesouras escolares, pastas com elástico, régua, entre outros

materiais necessários ao desenvolvimento da atividade. As revistas, recursos visuais como fonte para o material de recorte e colagem, foram disponibilizadas por doação dos professores da escola.

O fornecimento desse material demandou controle em relação ao uso que os alunos iam fazendo, e os itens foram sendo entregues e guardados conforme esse uso. É necessário dizer que alguns alunos não desenvolveram a atividade multimodal, outros não quiseram comentar sobre sua produção no momento das entrevistas em grupo. Quando isso acontecia, conversávamos, incentivávamos, sugeríamos o uso de determinados materiais. Se o adolescente mantinha seu posicionamento, respeitávamos, e ele seguia assistindo à atividade, fazendo desenho livre ou lendo as revistas. Todas as interações realizadas no desenvolvimento da atividade foram gravadas em vídeo.

Nesta tese, trago em análise 12 narrativas imagéticas: seis da turma G e seis da turma H. Os recortes de revista e desenhos trazidos nas produções expostas no tópico de análise têm função representativa e podem funcionar como índices, na perspectiva do conceito de indexicalidade (SILVERSTEIN, 2003; FREITAS, MOITA LOPES, 2019; DE FINA, GEORGAKOPOULOU, 2012), que remetem a questões sociais e culturais. Em razão disso, as narrativas imagéticas não podem ser analisadas de modo literal, nem de modo individual, nem fora do conjunto verbo-visual (BRAIT, 2013), produzido pelos alunos.

Após as indicações metodológicas que orientam a forma como os dados foram gerados e perspectivas analíticas, no próximo capítulo, o foco está na análise e discussão dos excertos de entrevistas e narrativas imagéticas que compõem o acervo desta tese.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Os dados trazidos neste tópico, como já anunciado, foram gerados no segundo semestre de 2019, no âmbito do projeto de pesquisa “Novos significados para alunos dos anos finais do ensino fundamental no contexto da socioeducação: linguagens para autonomia e cidadania”. As performances narrativas em pequenas histórias, em destaque neste estudo, foram definidas, considerando que a marca principal da narrativa é a ordem sequencial de dois ou mais eventos (OLIVEIRA; BASTOS, 2014). Com isso, é importante reiterar que, para Labov, uma narrativa se constitui de “um texto que recapitula uma experiência pessoal e é caracterizado pela juntura temporal” (FLANNERY, 2015, p. 20). As convenções de transcrição dos dados em análise foram adaptadas de Marcuschi (1986), conforme apresento no Apêndice I desta tese.

Informo que não incluí no escopo desta tese os dados relativos às adolescentes do gênero feminino por compreender que é necessário um aprofundamento em estudos de gênero e feministas. Tal decisão está alinhada ao que diz Butler (2000, p. 123), pois “a performatividade de gênero não pode ser teorizada separadamente da prática forçosa e reiterativa dos regimes sexuais regulatórios”. Com isso, ao assistir aos vídeos e avaliar perspectivas teóricas, compreendi que os dados das adolescentes demandam um estudo específico, que contemple também as peculiaridades do contexto de internação feminino e, principalmente, de suas trajetórias, haja vista que suas realidades e perspectivas diferem-se das realidades e perspectivas dos adolescentes do gênero masculino.

Além disso, das oito turmas em que as entrevistas foram realizadas, apenas uma é de adolescentes do gênero feminino, a turma C, descrita no Quadro 4. No segundo semestre de 2019, as jovens correspondiam a 4% do total da população de internos, enquanto os jovens do gênero masculino correspondiam a 95,8%²¹. Desse modo, considero oportuno realizar, em projeto futuro, um estudo específico sobre as jovens na socioeducação, contemplando discussões relativas a gênero, raça, religião e feminicídio.

Portanto, trago em análise 10 excertos da turma G e 03 excertos da turma H, totalizando 13 registros com narrativas em pequenas histórias. A turma G apresenta maior número de excertos em análise, pois a entrevista em grupo foi bastante produtiva em termos de engajamento dos jovens e de exposição verbal com relação ao conteúdo da entrevista.

²¹ Dados estatísticos publicados em 30 de novembro de 2019 pela instituição de internação socioeducativa, enviados à pesquisadora por e-mail em junho de 2023.

Embora na turma G, em um dado momento de desentendimento dos participantes, por divergência de opiniões, tenha sido questionado por Théó sobre o fato de as falas estarem sendo gravadas, a turma prosseguiu interagindo abertamente.

Na turma H, os alunos interagiram de forma mais contida, inclusive, em um dado momento da entrevista, Jafari questiona a pesquisadora se aquilo que estava sendo gravado seria entregue ao diretor do CASE ou à diretora da escola. Tendo em vista que o ato de narrar constitui a realidade e é um elemento básico da vida social (BIAR; ORTON; BASTOS, 2021), os efeitos do contexto de privação de liberdade sobre as performances dos participantes no decorrer das entrevistas devem ser considerados.

Além disso, é necessário apontar, com base em Biar, Orton e Bastos (2021), que se trata de uma orientação analítica qualitativa, cujo foco de interesse volta-se às intensidades dos fenômenos analisados e não à busca de generalizações e relações de causa e efeito. Desse modo, na perspectiva de que a individualidade pode representar a manifestação do viver total, mesmo que não seja a totalidade do viver, uma entrevista pode gerar conhecimento sobre uma sociedade. Frente a essa perspectiva teórica, busquei, no conjunto de dados gerados, excertos de entrevista que propiciassem conhecimento sobre o contexto e sobre as perspectivas desses jovens em suas realidades.

Além disso, trago também em análise 6 narrativas imagéticas da turma G e 6 da turma H, que compõem o conjunto de dados em análise nesta tese. Ambas as turmas, como indicado, eram compostas por jovens do gênero masculino, com idades entre 14 e 19 anos, que estavam cursando o 6º e o 7º anos do EF, na modalidade EJA, com jovens brancos, pardos e negros.

5.1 PEQUENAS HISTÓRIAS COM TRÂNSITOS ENTRE A PRECARIIDADE, A VIOLÊNCIA E O JUVENICÍDIO

Os excertos da turma G são em maior quantidade, porque os alunos foram mais falantes, se expondo e trazendo uma diversidade de pequenas histórias a partir dos questionamentos da pesquisadora e do professor Aquiles, que, em conjunto, conduziram a entrevista com a turma. A atividade com a turma G foi registrada em dois vídeos. No primeiro vídeo, com duração de 50 minutos, as conversas aconteciam enquanto a turma realizava a produção de narrativas imagéticas. No segundo vídeo, com duração de 1h17min, dois alunos ainda realizavam suas narrativas imagéticas, e o restante da turma seguia conversando com

base nos questionamentos propostos para a entrevista em grupo, conforme exposto no Quadro 3, desta tese.

A Imagem 1, a seguir, retrata o contexto de sala de aula em que ocorreram as interações com a turma G. Os jovens escolheram os lugares onde queriam se acomodar na sala de aula e, no ponto onde a câmera não alcançava, acomodou-se um jovem que não concordou em ter sua imagem registrada na atividade de pesquisa. A pesquisadora estava localizada fora do alcance da câmera, ocupando a classe de professor/a, localizada à frente da turma, ao lado esquerdo da sala. O professor Aquiles estava próximo, também fora do alcance da câmera, sentado à frente da turma.

Imagem 1 – Contexto de sala de aula onde aconteceram as conversas com a turma G



Fonte: Acervo do “Projeto Novos Significados [...]”.

Na turma H, a entrevista foi conduzida pela pesquisadora e contou com a participação das professoras Zuri e Abayomi. Nessa turma os jovens foram menos falantes, se expondo predominantemente com respostas curtas e não sendo tão produtivos em pequenas histórias, o quanto foi a turma G. O primeiro momento de gravação, antes do intervalo, teve duração de 36 minutos. Na maior parte do tempo, os alunos se mantiveram realizando a atividade de criação de narrativas imagéticas, esclarecendo dúvidas e comentando sobre coisas relacionadas ao que estavam fazendo.

A pesquisadora iniciou a entrevista no final do primeiro momento de atividade, mas teve que suspender em seguida, porque era o horário de intervalo, e os alunos precisavam sair para as rotinas de lanche da tarde na unidade. O segundo momento, após o intervalo, teve duração de 1h04min e foi desenvolvida uma entrevista em grupo com base nos questionamentos propostos, descritos no Quadro 3 desta tese.

A imagem 2, a seguir, retrata o contexto de sala de aula onde aconteceram as interações com a turma H. Nessa turma, os alunos também escolheram os lugares onde

queriam se sentar. A pesquisadora ficou localizada na classe de professor/a, ao lado esquerdo na imagem. As professoras que participaram no primeiro e no segundo momentos, ficaram sentadas à frente da turma, numa posição onde a câmera não registrava suas imagens.

Imagem 2 - Contexto de sala de aula onde aconteceram as conversas com a turma H



Fonte: Acervo do “Projeto Novos Significados [...]”.

Reitero que os nomes atribuídos aos participantes são fictícios e as imagens tiveram as faces escondidas por um círculo, para preservar a identidade dos participantes, em atenção aos aspectos éticos da pesquisa. Além disso, a turma H foi inserida nesta tese com o propósito de corroborar com as reflexões trazidas pela turma G, na perspectiva de outras vozes de alunos na mesma condição, porém localizados em outra unidade de internação, dentro do mesmo complexo.

Os dados em análise estão segmentados em categorias de orientação analítica qualitativa (CROKER, 2009), no campo de estudo de narrativas em Linguística Aplicada (PAIVA, 2019; MOITA LOPES, 2021), cujo foco reside nas performances narrativas em pequenas histórias (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008; GEORGAKOPOULOU, 2015), nos diferentes níveis de posicionamentos (BAMBERG, 2002) e na indexicalidade (DE FINA, GEORGAKOPOULOU, 2012; MOITA LOPES, 2022) que emerge das performances narrativas e das narrativas imagéticas, considerando as bases teórico-metodológicas deste estudo.

Os dados expostos estão organizados a partir de questionamentos realizados pela pesquisadora e/ou professor participante como elemento desencadeador das narrativas em

pequenas histórias. Assim, no próximo tópico, dou início à análise dos excertos de entrevistas, começando pela turma G.

5.1.1 Excertos de entrevistas com a turma G

O Excerto 1, a seguir, é antecedido por uma conversa entre a pesquisadora e Nilo, em que os alunos eram provocados a responder o que era bom na escola, com a seguinte fala: “Guris, o que é bom na escola? O que lá no tempo que vocês frequentaram ou mesmo aqui dentro, pensando em escola e todo conjunto de coisas que tem em uma escola, o que que é bom? ((Direcionando a fala para Nilo, a pesquisadora pergunta)) Hein, mocinho, me conta o que tem de bom na escola?”. Frente a essa proposta, Nilo toma a palavra e comenta que “nem gostava do colégio”, porque “vivía na direção” e argumenta que não gostava da escola, sem dar mais detalhes, além de afirmar que costumava matar aula. Em seguida, inicia o Excerto 1, com Luiz sobrepondo sua fala à fala de Nilo, com a seguinte afirmação: “A escola sempre foi canalha!”, conforme segue:

Excerto 1 – “A escola sempre foi a última opção na rua.”

| | | |
|----|---------------|--|
| 1 | Luiz | [A escola sempre foi canalha!] |
| 2 | Pesquisadora | Por que a escola sempre foi canalha? Me conta! |
| 3 | Luiz | Sinceramente, pra mim a escola sempre foi a última opção na rua... |
| 4 | | |
| 5 | Pesquisadora | ...Sempre foi a tua última opção, é?... Por quê? O que foi difícil pra ti lá dentro? |
| 6 | | |
| 7 | Luiz | Desde pequeno a cabeça poluída. Na real, Dona! Pra mim, o colégio nunca vai dá futuro onde eu moro. |
| 8 | | |
| 9 | Pesquisadora | Não o quê? |
| 10 | Luiz | O colégio nunca vai dá futuro onde eu moro. |
| 11 | Pesquisadora | Onde tu mora? Tu pode fala onde tu mora? |
| 12 | Luiz | Moro no XXX ((Luiz menciona o nome de um bairro localizado na zona norte da cidade)) |
| 13 | | |
| 14 | Pesquisadora | E tua acha que lá no XXX o colégio não dá futuro? |
| 15 | Luiz | Claro que não, nunca vai dá futuro lá, né, Dona! |
| 16 | Pesquisadora | °Por quê?° |
| 17 | Prof. Aquiles | Não tem ninguém que estudou lá? |
| 18 | Luiz | ... Tô, tem, mas não é essa geração de hoje em dia. A geração de hoje em dia tu te embola, tá (SI). |
| 19 | | |
| 21 | Pesquisadora | A geração de hoje em dia - - como é que é? |
| 22 | Luiz | A geração que eu sô, né, Dona! |

Turma G (V1: 9'33 até 10').

No Excerto 1, Luiz desenvolve sua narrativa, movimentando-se multidirecionalmente entre passado, “desde pequeno” (linha 7), presente, “moro no”, “essa geração de hoje em dia”

(linhas 12 e 18), e futuro, “nunca vai dá futuro onde eu moro” (linha 8). Ao se posicionar como alguém de “mente poluída” (linhas 7 e 8), faz referência à escola predicando-a de forma negativa por meio da palavra “canalha” (linha 1). O termo “canalha” (linha 1) indexicaliza uma ideia de que a escola não é um bom lugar, um lugar legal, interessante. Teria o sentido de sem valor. Coloca a escola em relação às ideias de não ser uma opção na rua (linhas 3 e 4), não ser futuro (linhas 10 e 15), com o argumento de que, no lugar onde mora, os jovens têm o percurso de envolver-se, “embolá”, (linhas 18 e 19) com os grupos criminosos, que dominam os bairros de periferia. O termo “embolá”, portanto, é um índice relativo ao envolvimento dos jovens com grupos criminosos.

Luiz faz uma generalização, ao atribuir esse tipo de envolvimento a sua geração, em resposta ao questionamento do Prof. Aquiles (linha 17), que busca aprofundar o entendimento sobre o posicionamento de Luiz em relação à escola. Assim, a perspectiva de Luiz evoca a formação de uma “identificação” (HALL, 2014, p. 106) com uma “geração” comprometida pelo envolvimento com a criminalidade, determinado por seu lugar de origem.

Santos (2020) explica que o território é causa de desigualdade entre os homens, em seu papel perverso ao criar cidadãos desiguais, não só por seu lugar de produção, mas também pelo lugar onde vivem. Além disso, Oliveira (2022), ao considerar a intersecção entre tráfico de drogas e adolescências, observada sob a amplitude do conceito de juvenicídio, chama atenção para o fato de que os jovens brasileiros que não têm acesso a outros meios de sobrevivência e que estão sujeitos à ineficiência ou inexistência das políticas públicas atuam como força de trabalho para organizações criminosas. Com essa atuação (embolamento), observa Oliveira (2022), encontram remuneração, encarceramento e morte, em uma atuação considerada uma das piores formas de trabalho infantil.

O Excerto 1 indexicaliza repertórios identitários precarizados (VALENZUELA ARCE, 2022) e os eus interiores afetados, com o prejuízo de identidades vitais dos jovens (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018). Com isso, é importante ter em vista que, de acordo com Hall (2014), as identidades são formadas dentro e não fora do discurso. Por isso, precisamos percebê-las como “produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2014, p. 109). Também é necessário considerar que as identidades, ao emergirem no interior do jogo de poder, caracterizam-se como “produtos da marcação da diferença e da exclusão” (HALL, 2014, p. 109).

No Excerto 1, Luiz questiona o Discurso que relaciona a educação à melhoria de vida. Com isso, também marca uma noção de diferença ao considerar que, no lugar onde vive, a

escola não é uma perspectiva positiva, e o caminho “natural” é o envolvimento com a criminalidade. Com base nessas reflexões, passo ao Excerto 2, que é uma sequência da interação iniciada no Excerto 1.

Excerto 2 – “Ou te embola ou tu morre inocente.”

| | | |
|----|--------------|--|
| 23 | Pesquisadora | A tua geração, ou tu o quê? |
| 24 | Luiz | Ou te embola ou tu morre inocente. |
| 25 | Pesquisadora | A::h, ou tu te envolve ou tu morre inocente, é isso? |
| 26 | Luiz | Cla::ro |
| 27 | Pesquisadora | Porque tu não tem outro meio sem tipo: |
| 28 | Luiz | [Cla::ro que não tem] |
| 29 | Pesquisadora | Vivê inocente, sendo trabalhador, tendo família. |
| 30 | Luiz | [não tem!] |
| 31 | Pesquisadora | Estudante |
| 32 | Luiz | Tê, tem, na real, né, Dona. Nem quero isso também. <u>Sei que não era.</u> (SI) Os contra vem e pegam o cara pra matar o cara igual, porque o cara é de lá... Só pelo fato de tu sê de lá tu vai morrê. Tu pode sê inocente (e) tu vai morrê, porque tu é de lá. Colégio nunca foi opção pra mim! Desde pequeno sempre foi assim... Na real já tenho 18 ano, vô fazê 19, agora dia dois. Na real eu não vô pro colégio desde us nove ano (SI). ((“de lá” refere-se ao lugar onde Luiz mora)). |
| 33 | | |
| 34 | | |
| 35 | | |
| 36 | | |
| 37 | | |
| 38 | | |
| 39 | | |

Turma G (V1: 10’ até 11’33).

No Excerto 2, participam da interação a pesquisadora e Luiz. A pesquisadora sou eu, que, na época da geração de dados, tinha um modo olhar e de ouvir diferente do que tenho hoje com relação ao que os jovens diziam. Essa diferença no modo de perceber os dados resulta do percurso de pesquisa e de construção da escrita desta tese. Nesse percurso, passei a entender, com base em Butler (2021), que a vulnerabilidade é integrante de relações e ações sociais concretas, e a noção de vulnerabilidade pode ajudar a compreender como e por que surgem formas de resistência, assim como o modo como elas surgem e funcionam conjuntamente.

Com a compreensão sobre as relações entre vulnerabilidade, resistência, precariedade (BUTLER, 2016a, 2016b, 2021) e juvenicídio (VALENZUELA ARCE, 2022), passei a entender de modo diferente os dados trazidos nesta tese e a reconhecer os sentidos de pertencimento desses jovens em relação ao seu meio de convivência e às suas comunidades de origem. Outro fator que me ajudou a perceber o contexto desses jovens foi o fato de retomar minha atuação como professora em uma escola pública de bairro, que é uma escola aberta, diferentemente da escola de atendimento socioeducativo, que é restrita a adolescentes em medida socioeducativa de internação.

A escola de atendimento socioeducativo tem muito a informar às escolas públicas em geral, pois, no espaço socioeducativo, o aluno dialoga, expõe suas histórias, conversa sobre os

seus percursos e percebe suas vivências a partir do ponto de vista do contexto de internação. Nas escolas de bairro, há muitos jovens que têm familiares comprometidos com a criminalidade, cumprindo algum tipo de penalidade. Existem jovens que já têm envolvimento com facções, que vêm praticando pequenos delitos no seu horário de “lazer”, mas o assunto é velado na escola. Vale chamar atenção para as inúmeras ocorrências de alunos que levam facas em suas mochilas para o ambiente escolar, devido a desentendimentos com colegas.

O cenário atual das escolas de bairro e da escola de atendimento socioeducativo revela a presença do juvenicídio, ao considerarmos as condições limite de risco em que se encontram os jovens, “desde processos de relações e posições sociais que precarizam suas vidas e os expõem a diversos tipos de violência e que tornam possível a sua eliminação sistemática” (VALENZUELA ARCE, 2021, p. 21). Com isso, considero o conceito de juvenicídio um conceito central nesta tese, que emerge constantemente das performances enunciativas dos jovens, especialmente nesta categoria de análise, relativa aos trânsitos entre criminalidade, violência e socioeducação em pequenas histórias.

Passando o foco de análise à performance de Luiz, em sua interação com a pesquisadora, Luiz é categórico ao afirmar, valendo-se do pronome pessoal “tu”, que “ou tu se envolve ou tu morre inocente”, com alongamentos de fala (linhas 26 e 28) que indexam uma noção de realidade exposta por Luiz, no sentido de ser algo claro, evidente. A pesquisadora faz referência às identidades de “inocente, trabalhador, família e estudante”. Inicialmente, Luiz faz uma sobreposição de fala e afirma “não tem” (linha 30), no sentido de que o exercício dessas identidades em seu local de origem não é possível.

Contraditoriamente, na linha 32, Luiz reconhece haver outro meio de vida, em relação às identidades propostas pela pesquisadora (linha 32). Ele afirma que não quer isso também (linha 32) e agrega um fato novo, fazendo referência à figura “dos contra” (linha 33). Os “contra” são sujeitos de facções inimigas que realizam ataques às comunidades, onde disputam pontos de tráficos para matar membros de facções rivais. A expressão “os contra” é um índice que remete a fatores de diversas ordens que ameaçam a vida dos jovens (CALAZANS, 2020). Desse modo, o conceito de juvenicídio não está exclusivamente relacionado à morte física de jovens, mas refere-se também à geração de situações repetidas e organizadas, de ordem econômica, social, além de fatores culturais, que atuam como uma ameaça à vida de jovens (CALAZANS, 2020).

Além disso, Wanderley (1999) chama atenção para o fato de que a exclusão contemporânea tende a gerar indivíduos desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção. Assim, as perspectivas de juvenicídio de

Calazans (2019) e de Valenzuela Arce (2021), aliadas à ideia de exclusão de Wanderley (2001), contribuem para compreender a referência reiterada de Luiz à escola, com a afirmação de que “o colégio nunca foi opção pra mim! Desde pequeno sempre foi assim.” (linhas 36 e 37). A referência ao “desde pequeno”, que vem sendo repetida por Luiz, sugere um processo de formação de uma identidade de exclusão contemporânea, em que ele não identifica uma possibilidade de inclusão para si.

A seguir, passo à análise do Excerto 3, cuja interação é uma sequência das interações apresentadas nos Excertos 1 e 2, em que, além de Luiz e da Pesquisadora, Nilo passa a interagir na conversa.

Excerto 3 – “A guerra na favela nunca vai pará.”

| | | |
|----------------------------|--------------|---|
| 40 | Pesquisadora | E o que tu fazia com nove anos? Onde tu andava com nove anos? |
| 41 | Luiz | Bah, tava na rua (SI) Ah, fazia um bolo, fumava maconha. |
| 42 | Pesquisadora | E com nove anos tu entendia tudo isso que tu fazia? |
| 43 | Luiz | Cla::ro! Fumava cigarro, fazia um bolo... |
| 44 | Pesquisadora | É complicado, né! |
| 45 | Luiz | [Cla::ro] |
| 46 | Pesquisadora | Essa vida não é assim, não! |
| 47 48 49 50 | Luiz | A senhora pode perguntá pros outros, Dona. Não é só no XXX ((supressão do nome do bairro de origem de Luiz)) que é assim, se tu for vê, na maioria das boca é assim também. Tu te envolve ou tu te envolve, as duas opção tu tem, tu envolve ou tu te envolve... |
| 51 52 53 | Nilo | E quando os cara vão dá tiro numa boca ((ponto de tráfico)), as pessoa vão passando, eles vão dá tiro nas pessoas que não têm nada a vê também. |
| 54 55 | Luiz | Tu vai morrê igual! Então, o que a gente vai fazê? Tu te embola, né dona. Te embola. Tu vai luta pela tua favela, né! |
| 56 | Nilo | E vai morre gente inocente que não tem maldade, né! |
| 57 | Pesquisadora | Claro quem é inocente é inocente. |
| 58 59 | Nilo | Vão dá tiro nos embolado ali e os inocente tão ali, vão dá tiro nos inocente ali. E tem criança ali. |
| 60 61 62 63 64 | Luiz | E Dona, a guerra na favela nunca vai pará, porque nós sômo facção rival e a facção dele vai lá na boca pra mata inocente e eu vô lá na boca dele pra mata inocente também e a guerra nunca vai pará. ((Luiz faz essa fala apontando para Nilo e tomando-o com exemplo de sua fala.)) |
| 65 66 | Pesquisadora | É uma crueldade, isso é uma crueldade! E não tem como pará, como suspendê isso? |
| 67 | Nilo | [Se morre um hoje, amanhã vem um monte, vem mais deiz.] |
| 68 69 70 | Luiz | Olha aqui, Dona, a senhora entendeu o que eu quis fala? Ele vai lá na boca onde eu moro e vai mata. Eu vô i na boca dele e vô mata também. Ele vai volta de novo e eu vô i de novo. |

Turma G (V1: 11'34 até 12').

No Excerto 3, inicialmente a conversa acontece entre Luiz e a Pesquisadora, em que ele conta o que fazia com nove anos de idade na rua, pois, no final do Excerto 2, afirmou que não ia à escola desde os nove anos de idade. Luiz e Nilo co-constroem uma narrativa que faz

referência ao envolvimento com facções criminosas em relação à guerra do tráfico e à morte de pessoas inocentes. Nilo traz “os cara” e as pessoas inocentes (linhas 51 a 53), que são alvejadas na guerra entre facções como personagens de sua narrativa. Em colaboração à narrativa de Nilo, Luiz faz menção ao personagem “pessoa” de sua fala, por meio do pronome pessoal “tu”, que dá a ideia de Luiz posicionar o seu interlocutor como personagem de seus exemplos, para tornar mais fidedigna sua narrativa.

Em seguida, Luiz retoma o assunto sobre o envolvimento com a criminalidade, ao afirmar: “Tu te envolve ou tu te envolve, as duas opção tu tem” (linhas 49 a 50). Com essa expressão, Luiz argumenta que, nos bairros de periferia, não há alternativas, sendo o envolvimento com o tráfico algo determinado. Valenzuela Arce (2019) observa que as estruturas proibicionistas sobre drogas aumentaram a vulnerabilidade da população e sitiaram seu espaço de liberdade, com a ampliação do medo, da violência e da morte. Dainte disso, Valenzuela Arce (2019, p. 11) ainda considera que

é hora de reconhecer o fracasso das políticas proibicionistas e desenvolver novos paradigmas. É hora de tornar visíveis os interesses econômicos, de controle autoritário, moralistas e biogeopolíticos que estão na base das estratégias daqueles que querem manter a proibição a todo o custo, incluindo a prisão de dezenas de milhões de pessoas e a mortes de centenas de milhares (principalmente jovens), em cenários emoldurados por desamparo, medo, violência, morte astuta e tortura pública.

Nas linhas 51 a 53, Nilo demonstra exatamente a realidade das mortes de centenas de pessoas jovens em cenários de medo violência e morte, ao afirmar “e quando os cara vão dá tiro numa boca²², as pessoa vão passando, eles vão dá tiro nas pessoas que não têm nada a vê também”. A fala de Nilo retrata claramente o cenário de violência de onde se originam esses jovens. Em colaboração à narrativa de Nilo, Luiz se posiciona com resistência, que deve ser percebida no contexto no qual está imerso. Para ele, resistir representa: “Tu vai luta pela tua favela, né!”. O posicionamento de resistência expresso por Luiz está em relação com as Noções de Vulnerabilidade e resistência de Butler (2021), pois a vulnerabilidade de Nilo e Luiz não se configurou em suas pequenas histórias como passividade à guerra do tráfico. No conjunto concreto das relações sociais expostas por Luiz e Nilo no Excerto 3, suas práticas de resistência são evidentes, demonstrando uma operacionalidade conjunta entre a vulnerabilidade dos jovens e suas práticas de resistência.

²² “Boca” significa ponto de tráfico.

Nas linhas 60 a 64, a noção de necropolítica está muito presente na fala de Luiz, ao relatar que “[...] a guerra na favela nunca vai pará, porque nós sômo facção rival [...]”. Ao se inserir, por meio do pronome em terceira pessoa “nós”, como integrante da rivalidade na guerra entre facções, Luiz demonstra agência no conflito, reiterando a noção de resistência e evocando fortemente a perspectiva necropolítica. Luiz, em seu ato performativo, retrata a ideia de mundos de morte (MBEMBE, 2016), que são tomados como novas e únicas formas de existência social, em seu status de “mortos-vivos”.

Trazendo fortemente as noções de necropolítica e juvenicídio, a interação no excerto 4 a seguir se desenvolveu em sequência com a interação do Excerto 3, mantendo-se o contexto interacional iniciado no Excerto 1.

Excerto 4 – “Uma coisa gera outra.”

| | | |
|----------------------|--------------|---|
| 71 | Pesquisadora | Tá, então nunca termina? |
| 72 | Luiz | Nã:o. |
| 73 | Pesquisadora | Nunca vai terminar mesmo! |
| 74 | Luiz | Cla:ro que nunca vai terminá! |
| 75 | Pesquisadora | Pra terminar, um tem que pará. Uma ponta tem que cedê. |
| 76 77 | Luiz | Não. Não tem, Dona! Pode ser que ele morra, que eu morra, mas vai nascer outro defendendo aquela favela lá. |
| 78 79 80 81 | Nilo | [um mata o parente do outro. O outro vai se revolta, porque matou o parente do outro. Ai o outro parente dele vai se revolta contra ti. E vai ficá sempre assim... °O crime não dá nada prá nós°] |
| 82 83 84 | Luiz | Ó, Dona, ó, Assim, por exemplo, ele me mata, eu tenho meu filho, meu filho vai arca contra ele. E o filho do meu filho também vai ficá, "porque ele matou meu avô". |
| 85 | Nilo | [E o filho dele vai mata meu filho. (SI)] |
| 86 | Luiz | Entendeu, Dona? Uma coisa gera outra. |
| 87 | Pesquisadora | Que horror! |
| 88 89 90 | Luiz | Oh, Dona, sinceramente, eu tô frente a frente com ele, porque tô preso. Ele é meu contra. Lá na rua é guerra! Tamu frente a frente mas... ((fala apontando para Nilo)) |
| 91 | Pesquisadora | Ah, então é verdade isso, então? |
| 92 93 | Luiz | Tâmu na rua é guerra, Dona! Tâmu frente a frente, conversando:... |

Turma G (V1: 12'05 até 14'03).

No Excerto 4, Nilo e Luiz narram em colaboração, demonstrando relações nefastas de inimizade. Mbembe (2016) observa que as relações de inimizade constituem a base normativa do direito de matar. Assim, em uma perspectiva de necropolítica (MBEMBE, 2016), o poder, não só o estatal, “continuamente se refere e apela à exceção, emergência e a uma noção ficcional do inimigo. Ele também trabalha para produzir semelhante exceção, emergência e inimigo ficcional” (MBEMBE, 2016, p. 128). Como se observa nas linhas 76 a 84, as narrativas de Nilo e Luiz retratam essa base normativa do direito de matar centrada na

perspectiva de inimizade, uma inimizade formada em um conflito do qual eles são protagonistas e vítimas dessa mesma violência (FEFFERMANN, 2021).

Nas palavras de Luiz (linha 86), “[...] Uma coisa gera outra”, formulando movimentos de vulnerabilidade, violência e resistência intrincados. Além disso, Luiz reflete a noção de vidas precárias em processos de resistência: “[...] Pode ser que ele morra, que eu morra, mas vai nascer outro defendendo aquela favela lá” (linhas 76 e 77). Com atenção a essa realidade violenta centrada em morte, Butler (2016b) esclarece que a ideia de precariedade envolve uma dependência de redes e condições sociais, que não se refere exclusivamente à vida como tal, mas de determinadas condições para se tornar uma vida vivível e, principalmente, para tornar-se uma vida suscetível de luto. Desse modo, a vida precária acarreta a vida em um processo condicionado e não como uma característica interna de uma pessoa. As vidas de Luiz e Nilo, assim como as vidas de tantos outros jovens, encontram-se nesses processos condicionados, cujas vidas parecem não ser suscetíveis de luto, haja vista a referência reiterada à morte que ambos mencionam como algo naturalizado. Essa naturalização da ideia de morte, indica os sentidos de vidas não enlutáveis, por serem percebidas como vidas perdidas, vidas expostas às forças de destruição (BUTLER, 2021).

Scherer (2022) explica que o tráfico de drogas reflete perversamente a violência estrutural, constituindo-se em um elemento basilar no processo de juvenicídio. Sob essa perspectiva, Scherer (2022) observa que a trégua entre facções é sempre instável e cíclica, podendo ocasionar novos conflitos a qualquer tempo. Frente a essa situação, o contexto violento torna-se agravado com uma política de segurança pública de enfrentamento às drogas sem eficácia, alicerçada em pressupostos de guerra às drogas, produzindo maior mortalidade e menor perspectiva de proteção social, para as pessoas que vivem em condições de vida precárias.

Considerando cenários violentos como o retratado por Luiz e Nilo no Excerto 4, Valenzuela Arce (2019) comenta que a guerra contra o crime organizado criou paisagens de medo, violência e execuções, com o retorno visível das execuções sumárias. “Nos tempos infelizes que vivemos, o assassinato é insuficiente; é necessário intimidar, ameaçar, derrotar e humilhar adversários ou vítimas indefesas que não quiseram cooperar” (VALENZUELA ARCE, 2019, p. 13).

Frente à realidade exposta no Excerto 4, é necessário ter em vista que a performance narrativa é uma forma de “fazer acontecer” com o que há no mundo (FREITAS, 2017). Assim, as narrativas de Nilo e Luiz são performances que evocam exatamente os Discursos disponíveis em seus mundos de vida. Discursos de onde emergem relações de inimizade de

Mbembe (2016), sentidos de vidas não enlutáveis em processos de juvenicídio, por meio dos quais são impelidos a agir a todo momento, em ciclos de vitimização e protagonismo, que não se encerrarão com suas mortes.

A conversa trazida no Excerto 4 prossegue no Excerto 5, sendo reiteradas as relações de inimizade (MBEMBE, 2016) com exemplos trazidos pelos participantes. No decorrer da conversa, eles abordam as vinculações às facções, que são um determinante das relações de inimizade. Reiteram o fato de conviverem pacificamente no espaço de internação, mas, na vida em liberdade, essas relações não prosseguem, transformando-se em relações de inimizade, alicerçadas nos vínculos às facções. Além disso, a pesquisadora se manifesta, questionando sobre a possibilidade de uma cultura de paz, que não é reconhecida pelos participantes, conforme segue.

Excerto 5 – “[...] é que na rua a verdade toma conta do cara.”

| | | |
|----------------------|--------------|---|
| 98 | Pesquisadora | [E a cultura da paz?] |
| 99 | Nilo | >Quê: paz?< |
| 100 | Pesquisadora | Pensa assim, por exemplo, vou usar vocês dois de exemplo, tá! |
| 101 | | Vocês estão aqui frente a frente. Esquece as broncas lá da rua, |
| 102 | | as coisas ruins lá da rua. |
| 103 | Luiz | [É, mas é o que acontece, Dona!] |
| 104 | Pesquisadora | Aqui dentro tu conheceu ele, ele te l16poio, ele foi teu amigo, |
| 105 | Luiz | [Cla:ro] |
| 106 | Pesquisadora | Ele foi teu parceirão. E o sentimento bom em relação aquela |
| 107 | | pessoa que foi bacana contigo lá? |
| ((Risos dos alunos)) | | |
| 108 | Kayin | Não tem sentimento! ((Fala com expressão séria de quem desfoca |
| 109 | | da atividade para tecer o comentário)) |
| 110 | Théo | Não tem sentimento! ((Enquanto estava folhando uma revista, |
| 111 | | falou rindo como se ouvisse algo muito engraçado)) |
| 112 | Luiz | Oh, Dona, sinceramente, Dona! É que na rua a verdade toma conta |
| 113 | | do cara. Eu não vô deixa ele passa, porque eu não sei se ele vai |
| 114 | | me deixa passa. Vô agi antes, né? Ele vai querê agi antes em |
| 115 | | cima de mim. |
| 116 | Fábio | [A gente é obrigado a vive junto aqui, Dona!] ((Enquanto também |
| 117 | | está folhando uma revista, levanta a cabeça e com expressão |
| 118 | | séria fez seu comentário)). |
| 119 | Luiz | Oh, Dona, Sinceramente, é como eu falei pra senhora: Tamo |
| 120 | | conversando, jogamo futebol, damu risada, é porque nós tamu aqui |
| 121 | | dentro, né, Dona. |

Turma G (VI: 14'10 até 14'39).

Nilo, em resposta à pergunta da pesquisadora, com uma fala acelerada e com alongamento de sílaba (linha 99) “>Quê: paz?<”. A forma de expressão de Nilo indexa a ausência de um sentido de paz, conforme exposto pela pesquisadora. Essa falta de paz é afirmada por Luiz, (linha 103), por meio de uma sobreposição de fala, “[É, mas é o que acontece, Dona!]”. Nas linhas 108 a 121, Kayin, Théo, Luiz e Fábio posicionam-se do mesmo

modo, ao indicarem que não há possibilidade de estabelecer relações de amizade fora do espaço de internação em vista dos conflitos que estão imersos em suas vinculações com as facções criminosas. Essa análise pode claramente ser percebida pela expressão de Luiz (linhas 112 e 113), “[...] é que na rua a verdade toma conta do cara”. A verdade a que Luiz se refere é a verdade que eles reconhecem dos fatos gerados no contexto dos conflitos entre as facções.

A pesquisadora, que sou eu, tenta evocar os sentidos de paz e de convergência. Entretanto, a minha percepção sobre as relações de inimizade esboçadas pelos jovens é equivocada, porque não concebo a dimensão do conflito e dos sentidos de pertencimento desses jovens, frente ao que eles trazem sobre não haver sentimento em relação ao outro. Jodelet (2001) considera que se trata da força da necessidade de pertencimento social. Quer dizer, o engajamento e a implicação emocional desses jovens com relação aos grupos aos quais pertencem, as facções, direcionam o investimento em sua própria identidade. A imagem que têm de si está ligada àquela que têm do seu grupo e que os conduz a defender os valores do grupo. Com isso, a “proteção” que recebem do grupo os incita a diferenciar e a excluir aqueles que não estão nele, a serviço dos propósitos desse grupo.

Fazendo relação a sentidos de paz, para Jares (2002, p. 131), a paz remete a

uma estrutura e a relações sociais caracterizadas pela ausência de todo tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade. Por isso, dizemos que a paz refere-se a três conceitos intimamente ligados entre si: o desenvolvimento, os direitos humanos e a democracia.

Ao se considerar, com base em Jares (2002), que a paz se organiza na ausência da violência e com justiça, igualdade, respeito e liberdade, diante da realidade desses jovens, defender a paz é um movimento sem sentido, pois vivenciam o inverso, com a presença da violência, da injustiça, da desigualdade. Talvez o mais adequado fosse abordar os sentidos da não violência. Porém, segundo Butler (2021), a força da não violência está nas formas de resistência a uma forma de violência que frequentemente omite seu nome. Assim, a não violência expõe o ato astucioso pelo qual a violência de estado se defende contra pessoas pretas, pardas, *queers*, imigrantes, sem tetos, dissidentes, em que incluem as juventudes empobrecidas e marginalizadas, como se juntos fossem portadores da destruição e, por motivo de segurança, precisam ser detidas, presas ou expulsas.

Sob essa perspectiva, Fefferman (2021) observa que o mercado do tráfico de drogas varejista está delimitado aos territórios empobrecidos, o qual realimenta práticas excludentes e segregadoras da sociedade brasileira. Com isso,

institui-se, sob a lógica do ideário proibicionista, uma guerra que se concretiza na execução de jovens negros e pobres e na manutenção da grande indústria ilegal de drogas. As favelas e periferias urbanas tornam-se um lugar estratégico para esse mercado, no qual se recrutam os jovens moradores como mão de obra. **A droga converte-se no grande eixo - moral, religioso, político e étnico - da reconstrução do inimigo interno**, ao mesmo tempo em que produz dinheiro para o capitalismo de guerra. Esse modelo bélico produz marcas no poder jurídico e produz a banalização da morte. Os mortos dessa guerra são jovens, negros/índios e são pobres (FEFFERMAN, 2021, p. 152, grifo nosso).

Portanto, retomando a noção de que os jovens são as vítimas e os protagonistas dentro de processos de precarização de suas vidas, em rotas de juvenicídio, não é possível perceber suas realidades sem considerar o envolvimento com o tráfico de drogas e com a criminalidade de modo geral, em que esses jovens encontram sentidos de pertencimento social. Também é preciso considerar que, para haver a paz, é necessário haver igualdade e justiça. Sem isso, não há paz, há conflito.

Entretanto, com relação à noção de igualdade, Butler (2021) chama atenção para o fato de que a igualdade não pode se restringir a um cálculo que estabelece o mesmo valor a cada pessoa abstrata, tendo em vista que a igualdade entre pessoas deve ser percebida precisamente em termos de interdependência social. Embora seja verdadeiro o fato de que todas as pessoas devem receber tratamento igualitário, o sentido de igualdade só é possível em uma organização social de vida, em que os recursos materiais, a distribuição de alimentos, a moradia, o trabalho e a infraestrutura atinjam condições iguais para manutenção da vida. A referência às condições igualitárias de manutenção da vida é primordial para a definição de igualdade, em qualquer sentido do termo (BUTLER, 2021).

Seguindo no percurso de análise, entre os Excertos 5 e 6, ainda seguem as interações sobre as relações de inimizade e há um certo desentendimento entre os participantes devido ao que expressam sobre seus “embolamentos”, quer dizer, o pertencimento a facções criminosas. A discordância aconteceu entre Lucas e Nilo, pois Lucas foi acusado indiretamente por Nilo de roubar por conta própria na rua, sem estar vinculado a alguma facção, e, na internação, se dizer vinculado a um determinado grupo. Diante da situação de desentendimento, a pesquisadora interfere na discussão, promovendo uma conciliação dos pontos de vista e recuperando a ideia de respeito às diferentes opiniões no grupo. Além disso, resgata a ideia de convivência pacífica no espaço de internação, conforme exposto pelos participantes nos Excertos 3 e 4.

Após conseguir reestabelecer o clima pacífico da conversa, a pesquisadora volta o foco das interações para questões relacionadas à escola. Considerando os assuntos abordados

até então, relativos a conflitos, violência e rivalidades, ela questiona: “será que a escola não abre novas janelas?”, conforme segue o Excerto 6.

Excerto 6 – “À escola não falta nada.”

| | | |
|--------------------------|---------------|--|
| 261 | Pesquisadora | Será que a escola não abre novas janelas? |
| 262 263 | Nilo | Se a escola fosse abri novas janelas, um monte de criancinha aí não iam pará de estudá. |
| 264 265 266 | Prof. Aquiles | Isso, então fala o seguinte, o que deveria tê na escola pra abrir novas janelas? O que deveria tê na escola para ter mais oportunidades? |
| 267 268 | Luiz | Óh Seu, qué que eu te fale sinceramente? A escola não falta nada - - |
| 269 | Prof. Aquiles | [O que precisaria de oportunidades pros jovens?] |
| 270 271 | Lucas | [Acredito que tem que tê mais atividades com as comunidade, né, seu] |
| 272 | Nilo | Ah, Seu, verdade, nas comunidade, né? |
| 273 274 | | ((a turma se agita e todos querem comentar a respeito, gerando muitas sobreposições de fala)) |
| 275 | Fábio | Ah, tem que investi nas creche! |
| 276 | Nilo | [Todo mundo vive no meio ali] |
| 277 278 | Théo | [Tem criança com 5, 4 anos sabe o que é pó, que sabe o que é maconha, que sabe o que que é pedra...] |
| 279 280 281 282 | Nilo | [Tinha que tê mais atividade com a ((fam - fala interrompida ao pronunciar a palavra família)) - - nas comunidade com as crianças (SI) (não tê que entra na XXX como nós) ((Segmento com muitas falas sobre postas, o jovem faz menção algo do tipo "não ter que entrar na instituição de internação como eles"))]. |
| 283 284 | Lucas | Tem criança que é pequena, mas já se envolve ali na creche com o pensamento, vendo as coisa ali. |
| 285 | Fábio | Ah, tem que mexer nas comunidades. |
| 286 287 | Luiz | Oh, seu, - -é que nem tipo, oh, Seu - - ((Luiz tenta tomar o turno, mas não desenvolve a fala e cede o turno para Nilo)) |
| 288 289 290 | Artur | [Na realidade, tem que tê uma escolinha pras criança jogarem futebol... No colégio que eu estudava ficava uns cinco dia, dez dia sem, sem aula]. |

Turma G (V1: 22'53 até 23'45).

Na linha 261, a pesquisadora faz referência à escola como um lugar de abertura de possibilidades, com o emprego de uma linguagem figurada, “abrir novas janelas”. Com atenção ao questionamento da pesquisadora, Nilo (linhas 262 a 263) faz uma crítica à escola, trazendo como personagem as criancinhas, e, por meio da conjunção condicional “se”, posiciona a escola como um lugar que não representa um espaço de possibilidades significativas, pois, se fosse bom, muitas crianças não iam deixar de estudar.

Diante do posicionamento de Nilo, Prof. Aquiles toma a palavra, propondo que os participantes considerem, então, o que deve haver na escola, para haver novas oportunidades para os jovens (linhas 264 a 266 e 269). Sob essa perspectiva, todos os participantes quiseram

dar sua opinião. Com isso, Luiz, Lucas, Fábio, Théo e Artur narram em colaboração expressando de forma unânime que, para haver mais oportunidades para os jovens, deve haver mais investimentos em creches e recursos de infraestrutura educacional e de lazer nas comunidades. Além disso, mencionam a exposição das crianças à violência e ao tráfico de drogas.

Com relação à ausência de recursos de infraestrutura educacional e de lazer nas comunidades, Santos (2020, p. 59) observa que “o espaço vivido consagra desigualdades e injustiças e termina por ser, em sua maior parte, um espaço sem cidadãos”. Assim, Santos (2020) chama atenção para o fato de que, ao analisar o mapa do Brasil, é fácil visualizar áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas de ensino fundamental e médio, enfim, muitas áreas carentes de serviços essenciais à vida social e à vida individual. Do mesmo modo, ao analisar as plantas de cidades do Brasil, pode-se perceber que, nas periferias, apesar da densidade demográfica, também não há a disponibilidade de serviços essenciais. “É como se as pessoas nem estivessem lá” (SANTOS, 2020, p. 59).

Embora pareça que não há pessoas nessas periferias, a realidade é bem diferente, pois muitas pessoas vivem em lugares como o descrito por Santos (2020). Os jovens participantes deste estudo vivem em lugares assim e têm clareza em identificar os problemas e as demandas sociais para uma vida menos precária e com mais oportunidades.

Frente a essa realidade, Capellari *et al.* (2021) ressaltam o duplo papel estabelecido pelo Estado, por meio das políticas públicas. De um lado, o estado é omissivo em grande parte no atendimento às necessidades básicas da população, concretizado por meio da falta de ações efetivas e contínuas de enfrentamento às desigualdades sociais. De outro lado, apresenta-se como “braço armado”, proporcionando coerção, ameaças, toques de recolher e intimidação. A ordem se mantém pelo medo, o que impede a reivindicação de direitos pelos sujeitos, muitas vezes chamados de invisibilizados (CAPELLARI *et al.*, 2021). Com isso,

é crucial trazer à consciência pública a situação de quem necessita de condições humanas básicas como alimento e abrigo, mas também é importante nos sensibilizarmos para a situação de pessoas, cuja liberdade de circulação e direitos de cidadania são negados, ou mesmo criminalizados (BUTLER, 2021, p.144).

Na perspectiva de necessitar de condições humanas básicas, com direitos de cidadania negados, como expresso por Butler (2021), Lucas (linhas 283 a 284) caracteriza a criança como alguém que é influenciado pelo tráfico, por presenciar as situações e internalizar aquelas vivências em seu “pensamento”. No trecho “mas já se envolve ali na creche com o pensamento”, o verbo “envolver”, na expressão de Lucas, sugere envolvimento como uma

possível influência para o consumo, ou uma influência para futuro envolvimento com o tráfico.

Na realidade descrita por Lucas (linhas 283 a 284) as vivências de jovens com a escola e com o contexto da comunidade contribuem para o processo de formação de conceitos (SOUZA; SILVA, 2018). O “ver as coisas ali” (linha 284) gera um conhecimento construído na experiência pessoal, que pode assumir diferentes perspectivas, pois o modo como o adolescente interpreta e atua no mundo está diretamente implicado com a consolidação da formação de conceitos (SOUZA; SILVA, 2018). Assim, o conceito por si só representa toda a complexidade das coisas, o conhecimento de seus nexos e de suas relações, assim como a síntese verbal dessa diversidade em uma imagem total, integrada e multideterminada (SOUZA; SILVA, 2018).

Na sequência da interação, Fábio (linha 285) acrescenta a ideia de “mexê nas comunidade”, em que o verbo mexer indexa a ideia de mudança, de melhoria, o desejo de mexer na realidade da comunidade para melhorar o espaço para o convívio das crianças. Ainda, na relação com a realidade das crianças da comunidade, Artur (linhas 288 a 290) expressa que é necessário ter escolinha para as crianças jogarem futebol, como atividade lúdica, em vista da sua vivência de frequentar uma escola onde por dias ficava sem aula. O termo “na realidade” também opera como um índice que, na esfera macrossocial, indica o fato de haver a necessidade de infraestrutura de educação e lazer para as crianças da comunidade, vinculada ao fato de que, em sua vivência, passou dias sem aula, levando a entender que não teve alternativa de lazer, esporte ou educação, na falta das aulas.

Na esteira da interação do Excerto 6, os pontos de vista e vivências dos participantes, cujas ideias de escola e oportunidades se voltaram para as comunidades e para as crianças pequenas, retrataram o contexto de exclusão da comunidade. Em termos de um segundo nível de posicionamentos, é necessário considerar o contexto em que se desenvolve a interação e o espaço onde essas pequenas histórias são contadas, pois os adolescentes estão participando de uma atividade atípica, relacionada a uma pesquisa no espaço de sala de aula, com a presença de professores conhecidos²³ por eles e estão orientados a atenderem às demandas do evento de pesquisa.

Entretanto, são adolescentes privados de liberdade, que se originam de comunidades vulneráveis. Assim sendo, no momento da interação, ao elaborarem suas pequenas histórias

²³ Até junho de 2019, a pesquisadora atuava como professora de Língua Portuguesa na escola lócus de pesquisa, e o professor Aquiles era professor na área de Ciências Humanas.

eles “retrabalham suas fatias de experiência” (BAMBERG; GEORGAKOPOULOU, 2008, p. 381, tradução nossa). Nesse sentido, partem de vivências relativas à diversidade de circunstâncias que envolvem suas vidas, em que parece resultar o terceiro nível de posicionamentos. Nesse terceiro nível, transitam os entendimentos de como as coisas deveriam ser para as comunidades e crianças, com vistas àquilo que eles vivenciam em suas trajetórias, permeadas por suas escolhas.

Dito de outra forma, no Excerto 6, o discurso socialmente disponível é o da necessidade de mais infraestrutura para as crianças das comunidades, que crescem expostas a um cenário negativo relacionado à violência, ao tráfico de drogas e à criminalidade. Esse cenário retratado no Excerto 6 demonstra a zona de exclusão abissal (SANTOS, 2022a). A fundamental diferença entre a exclusão abissal e a não abissal está no fato de a exclusão abissal assentar-se na ideia de que a vítima, ou o alvo, é, de certo modo, juridicamente incapaz ou um cidadão tomado como “sem direitos” de forma ontológica. Trata-se de uma forma de prevailecimento que toma o sujeito como não sendo totalmente humano ou por ser um tipo de ser humano inevitavelmente degradado (SANTOS, 2022a). Assim, a zona de exclusão abissal é também um espaço urbano de desigualdades (SANTOS, 2020).

Embora eles tenham suas trajetórias pelos caminhos da violência e da criminalidade, indicam não desejar isso, para as crianças da comunidade, nem para si mesmos, conforme poderá ser observado nas relações de análise do Excerto 6, em cotejo com o relato escrito entregue por Luiz ao final da atividade. Portanto, as pequenas histórias do Excerto 6 levam a compreender que esses jovens são pessoas que reconhecem os problemas das suas comunidades de origem e desejam que essas comunidades sejam melhores/melhoradas para as crianças. Ainda acrescento a essa análise a percepção da recorrência dos modalizadores epistêmicos “sinceramente” (linha 267), “verdade” (linha 272) e “na realidade” (linha 288), indicando que seus pontos de vista são verossímeis, no sentido de recuperar na narrativa a realidade vivenciada.

Na sequência das interações entre o Excerto 6 e o Excerto 7, ainda há uma conversa entre Luiz, Prof. Aquiles, Lucas e Fábio sobre uma pequena história imaginada por Luiz quanto ao risco de um pai de família ser alvejado por uma bala perdida e sobre como seria o pensamento do filho ao presenciar a morte desse pai. Professor Aquiles contrapôs a ideia de Luiz, questionando o fato de esse pai de família não morrer e continuar vivendo. Na sequência, Lucas exclamou: “Nosso país está implorando pela paz. É certo!”, com base na exclamação de Lucas, se formou uma interação entre a pesquisadora e Luiz, conforme transcrita no Excerto 7, em que predomina uma conversa entre Luiz e a pesquisadora.

Os demais participantes se mantiveram focados na realização da atividade de criação de narrativas imagéticas e não participaram da interação. O Prof. Aquiles seguiu acompanhando os demais alunos, orientando as atividades e coordenando a circulação de materiais como tesoura, cola, lápis, régua etc., que são materiais considerados de risco naquele contexto e devem ser “controlados”. Passemos, então, ao Excerto 7.

Excerto 7 – “O que tu tem pra negociá comigo, pra eu não voltá à guerra?”

| | | |
|--|--------------|--|
| 309 310 | Luiz | Mas, oh, Dona, a paz vira negócio, onde a guerra vai prevalecer sempre, Dona. |
| 311 312 313 | Pesquisadora | Mas tem que - - tem que ver o que move vocês. A questão é o que te move? A impressão que eu tenho é que o que te move é a guerra. |
| 314 315 316 | Luiz | Eu tenho a guerra na minha mão, Dona! O que tu tem pra negociá comigo pra eu não volta à guerra? ((não voltá))À atividade? O que tu tem pra negociá comigo? |
| 317 | Kayin | [Então, é tu não escolhê fazê o mal!] |
| 318 319 320 321 | Pesquisadora | Eu acho - - a impressão que eu tenho, é que tu tá muito vinculado no que tu acredita. Isso é o que tu acredita. Entende? E quando eu falo em a escola abrir outras janelas, quem sabe ela te mostre outras possibilidades - - |
| 322 323 324 325 326 | Luiz | [Tá, Dona, já vô fazê 19 ano. Vô fazê 19 ano na cara, o que eu quero com escola, Dona? 19 ano! O que eu quero com escola?! Fala sério! Não vô estudá, não vô saí da minha favela. Vô estudá os cara me dão na beça na rua lá. E eu morro. Aí tá a minha coroa chorando. Sabendo que se eu vivê no crime, eu vô morrê] |
| 327 | Pesquisadora | Morrer, qualquer um pode morrer a qualquer momento. |
| 328 | Luiz | Morrer o bicho pega! |
| 329 330 331 332 333 334 | Pesquisadora | Morrer, qualquer um pode morrer a qualquer momento ((a pesquisadora reitera a frase)) ... Claro, quem tem envolvimento com a violência, acaba correndo um risco maior, certo? Mas tu não tem o porquê - - Agora o medo de morrer em uma condição injusta, não pode te mover a uma guerra absurda, entende? Agora, vamo fazê o seguinte - - |
| 335 | Luiz | [>Tá, Dona! Agora é uma questão de escolha<] |
| 336 | Pesquisadora | É uma escolha! |
| 337 338 | Luiz | >Eu faço a minha escolha e a Senhora faz a sua. O Seu faz a dele, não é?< |
| 339 | Pesquisadora | Isso! Isso:! |
| 340 341 | Luiz | > Ou a Senhora faz a minha escolha? Eu faço a escolha da Senhora?< |
| 342 343 | Pesquisadora | Não! Eu sou professora e posso te orientar, a te ajudar a pensar outras formas de vida para que tu faça outras escolhas. |
| 344 | Luiz | Só que eu escuto a mensagem, se eu quiser, né? |
| 345 346 347 | Pesquisadora | É - - É tua escolha. Quem manda na tua cabeça é tu. Não é ele, não é eu, nem ele. Tu é o senhor da tua cabeça. Não é nenhuma pessoa fora. |
| 348 349 | Luiz | Cla:ro, a gente vive de escolha, né Dona? Se eu tô nessa vida é porque eu quis - - |

| | | |
|-----|--------------|--|
| 350 | | [Só que tu tem que tê a clareza - - tu tem que tê muita clareza e atenção pra perceber o que motiva a tua escolha, o que te faz fazer essas escolhas. Se o que te faz é tu mesmo, ou se o que te faz ((fazer as escolhas)) são outros fatores ou outras pessoas ao teu redor. É isso que tu tem que ter atenção e clareza. Não precisa falar nada pra ninguém, mas tu tem que dentro de ti, tu olhar bem pra situação e saber: eu tô fazendo isso porque eu quero, ou porque eu tô sendo movido por aquele, por aquele, por aquele. E eu tenho que fazer e fim. Tem diferença. |
| 359 | Luiz | Hein, Dona, mas olha aqui, Dona, a Senhora acha que eu não temo perder a vida? |
| 361 | Pesquisadora | Todo mundo teme! |
| 362 | | Todo mundo teme, Dona. Teme em perder a vida, mais primeiramente eu vou honrar a minha favela, Dona. Não vô deixá pros cara...não vô deixá a minha favela de bandeja pros cara aí. "Toma aí, óh!" |
| 363 | | >Eu sei que nunca vai acabar. Eu sei que a guerra não vai acabar. Tá escrito nas estrelas que a guerra não vai acabar, Dona. Vô dá a minha favela de bandeja pros cara. Vô honra minha favela.< |
| 364 | Luiz | |
| 365 | | |
| 366 | | |
| 367 | | |
| 368 | | |
| 369 | Pesquisadora | Tá! Vamu fazê o seguinte, eu quero que tu construa o teu trabalho a partir do que a gente tá conversando. Pode construir a partir da nossa conversa, eu quero ver o teu trabalho. Pode ser? |
| 370 | | |
| 371 | | |
| 372 | Luiz | Só de escola, né? |
| 373 | Pesquisadora | Sim, mas eu acho que a escola está internamente em relação com isso que tu está expondo. |
| 374 | | |

Turma G (V1: 24'42 até 28'40).

O Excerto apresenta, como dito, uma interação entre a pesquisadora e Luiz, que é introduzida por meio de um processo de entextualidade (GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2022) feita por Luiz ao citar uma frase originada de um funk²⁴ (linhas 309 e 310). Luiz entextualiza em sua narrativa uma frase do funk, intitulado “O Crime Tá Aí²⁵”, de autoria de MC Menor do Chapa e MC Orelha.

Com relação à entextualidade, Guimarães e Moita Lopes (2022) observam que, no centro da reflexão sobre os processos de circulação de textos, há a entextualização, compreendida como uma propriedade dos textos de se descontextualizarem e se recontextualizarem. Assim, uma vez materializados em textos, os discursos passam por sucessivos processos de entextualização. Desse modo, um fragmento de um texto, percebido como um objeto semiótico, pode ser retirado do seu contexto original posto em um novo contexto. Esse processo de transposição de um texto original para outros contextos diferentes do original gera uma sucessão de mudanças na construção dos significados, conforme

²⁴ Ao proceder à análise do Excerto 7, pesquisei no Google a frase mencionada por Luiz, nas linhas 309 e 310, por considerar que sua expressão soava como uma frase de efeito. Nessa busca, descobri que essa menção estava relacionada a uma letra de Funk.

²⁵ MC Menor do Chapa e MC Orelha, “O Crime Tá Aí”, videoclipe, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rldZZTUao0o>. Acesso em: 02 de nov. 2023.

explicam Guimarães e Moita Lopes (2022, p. 53): “Quando transportados, os textos são negociados em processos interpretativos, com base em sistemas sociais historicamente estabilizados. Interpretações específicas surgem e textos são renarrados e reenquadrados no encontro interacional [...]”.

Com base na perspectiva de entextualidade (GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2022), a seguir, transcrevo a letra do funk, onde consta a frase entextualizada por Luiz.

O crime tá aí seduzindo a menorzada.
Vi vários cair e se levantar do nada.
Do túnel pra cá, geral sabe o que acontece.
A paz vira negócio aonde a guerra prevalece.

Vi muito sangue inocente e a população com medo, a paz sendo mantida
ou na bala ou no arrego.
Na briga de gato e rato não tem munição contada
Os menor só rataria
Meia meia sobe escada, com cinturão de granada e a Glock com alongamento
O tal do R dez com rajada ou de duzentos, adesivo, equipamento tudo personalizado
Vivendo no varejo e morrendo no atacado [...] (O CRIME..., 2017, grifo nosso).

Na letra de Funk, há uma crítica social aos jovens menores de idade, que se envolvem com a criminalidade, “vivendo no varejo e morrendo no atacado” (O CRIME..., 2017), em um reflexo da realidade vivenciada por muitos jovens de periferia. Entretanto, no processo de entextualidade desenvolvido por Luiz, ele se apropria do fragmento da música, recontextualizando-o ao posicionar-se como “detentor” da “guerra” e propor à pesquisadora uma relação de negociação (linhas 314 a 316). Luiz questiona a pesquisadora sobre o que ela, na perspectiva da escola, teria a oferecer a ele, para que ele não retorne às atividades que o levaram à internação em medida socioeducativa.

No Excerto 7, o questionamento de Luiz (linhas 314 a 316) evidencia que “a educação tem servido como um dispositivo da produção e reprodução da desigualdade social”, conforme reflete Valenzuela Arce (2022, p. 21). É possível que um dos fatores de reprodução da desigualdade social na escola esteja em relação com a noção de educação bancária, pois se fundamenta no consumo de informações transmitidas por um professor, por parte de alunos que devem ser capazes de memorizá-las e armazená-las. Entretanto, sem a participação ativa dos alunos, à luz de suas realidades e oportunizando a consciência e o engajamento críticos (HOOKS, 2013) na escola, não há como incluir e mitigar a desigualdade social de jovens com realidades semelhantes à de Luiz.

Em “o que tu tem pra negociá comigo pra eu não volta à guerra?” (linhas 314 e 315), Luiz também me faz refletir sobre o papel da escola com relação aos processos de juvenicídio, mas de modo mais específico com relação aos processos de juvenicídio moral (STRECKER, ISERN, FEIXA, 2018). Luiz parece criar um silogismo ao dizer “se a paz vira negócio aonde a guerra prevalece, então, eu que participo dessa guerra, ganho o quê da escola, pra não retornar à guerra?”, em uma lógica de negociação.

O problema é que a escola, da forma como é concebida e considerando as condições de precarização em que se encontra, frente à realidade de Luiz, tem pouco, praticamente nada a oferecer, pois ela integra uma estrutura social precarizada, que não vai dar o suporte necessário para que Luiz estude, adquira uma profissão e leve uma vida saudável. Pode parecer uma perspectiva pessimista, mas é real. Se, no contexto espanhol de Strecker, Isern e Feixa (2018), as políticas de exclusão juvenil são percebidas por meio do juvenicídio econômico e do juvenicídio simbólico, no Brasil, além desses dois aspectos, deve ser incluído o juvenicídio educacional, como consequência da precarização do ensino público, que colabora com outros aspectos de precariedade social, tornando a carreira escolar cada vez mais inacessível aos jovens de periferia.

A precariedade das condições educacionais em espaço socioeducativo, com viés prisional e punitivo, somada à precarização da educação pública, ampliam a abrangência e o impacto do juvenicídio moral. Ainda é importante ter em vista que o juvenicídio moral não representa a morte física de jovens e sim a redução, quer dizer, a drástica aniquilação, de suas expectativas de vida, de seus projetos futuros e de seu livre desenvolvimento como pessoas.

Com isso, penso que a análise deste Excerto 7 é a mais difícil desta tese, pois demonstra o distanciamento entre os meus mundos de vida e os mundos de vida de Luiz, além de me fazer ver que o meu discurso na interação com ele mais se aproxima de um discurso paternalista, sem sentido prático, que opera mais na manutenção da desigualdade social, por reconhecer apenas a própria realidade e pressupondo, em forma de senso comum, a realidade do outro. Não representa um juízo de valor entre quem está certo ou errado, mas um embate que se constitui entre diferentes perspectivas de vida, em que eu fui expondo o que eu acreditava ser o certo naquele momento, sem me ater a escutar Luiz ou, mesmo que fizesse esse exercício, não fosse compreendê-lo, enquanto Luiz do mesmo modo o fazia.

Frente a esse distanciamento da minha percepção em relação ao que expôs Luiz no Excerto 7, identifico que, se nos questionamos a respeito do que é destruído pela violência ou que motivações temos para nomearmos o nos opormos à violência em nome da não violência, precisaremos situar as práticas violentas (assim como as instituições, estruturas e sistemas) à

luz das condições de vida destruídas por essas práticas (BUTLER, 2021). Portanto, “sem uma compreensão das condições de vida e manutenção da vida - e da relativa diferença entre ambas -, não podemos saber o que a violência destrói nem porque devemos nos importar com isso” (BUTLER, 2021, p. 31).

Portanto, com base em Butler (2021), penso que falta à escola pública e a nós professores uma compreensão maior sobre as condições de vida dos alunos. Por mais que haja o desejo de manutenção da vida, não temos ampla compreensão sobre o que está sendo destruído pela violência, para que possamos nos importar com isso de forma efetiva, sem ideais paternalistas. Além disso, é preciso considerar que, frente à precariedade, à vulnerabilidade e ao juvenicídio, “o viver desses jovens é uma forma de resistência” (VALENZUELA ARCE, 2022, p. 19). Luiz vai precisar de muita estrutura e apoio para poder escapar à necropolítica e ao juvenicídio e ampliar as suas possibilidades de ação, seguindo uma vida saudável e bem-sucedida. Conforme afirma Butler (2021, p. 149), “apenas uma vida que tem apoio pode persistir como vida”.

Dando sequência à análise, nas linhas 322 a 326, Luiz se avalia e se posiciona, oferecendo um entendimento de que não teria mais idade para frequentar a escola. Além disso, traz à cena “os cara” e “minha coroa” como personagens. “Os cara” são indivíduos de facções opositoras que participam das relações de inimizade na guerra mencionada por Luiz. Frequentar a escola, de acordo com o que ele expressa, significa sair da favela e, nessa saída, correr risco de ser alvejado pelos opositores e morrer. A morte é uma preocupação para Luiz. Ao se valer da fala “minha coroa chorando”, parece remeter-se a uma situação imaginada de sofrimento de sua mãe em decorrência de sua morte.

A morte é uma preocupação para os adolescentes envolvidos com facções, porque representa um perigo iminente. Não se trata de um medo imaginário, é um medo real que eles vivenciam vendo as pessoas do seu meio morrendo no cotidiano. É a materialização do juvenicídio no cotidiano. Por meio do conjunto de dados do projeto “Novos Significados...”, foi evidenciado o fato de o adolescente sair da sua comunidade para ir à escola e ser considerado um risco de vida pela possibilidade de se deparar com “os contra” ou, como Luiz refere, “Os cara”. No âmbito do projeto “Novos Significados [...]”, identificamos que esses adolescentes que se encontram dentro da instituição de atendimento socioeducacional já estão privados da sua liberdade muito antes de ingressarem em medida socioeducativa de internação, porque seu envolvimento com as facções e com a guerra do tráfico tolhe sua liberdade de ir e vir. Eles não podem sair de suas comunidades, ir ao supermercado, pegar um ônibus, ir ao shopping, a um parque público ou a qualquer lugar, pois não podem sair de seus

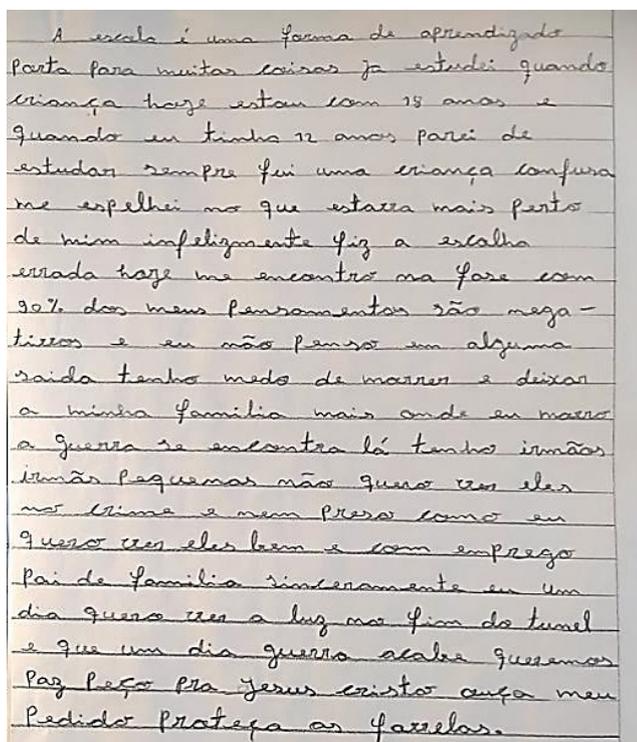
territórios, outros territórios podem “pertencer a” ou estar habitados pelos “cara”, representando fortemente o risco perder a vida.

É nesse sentido que percebemos que o acesso aos bens culturais da cidade não está mais restrito às condições financeiras dos jovens de periferia para poderem circular em espaços diferenciados, ou apenas ir à escola. Atualmente, esse acesso está impossibilitado devido ao envolvimento de muitos jovens com facções criminosas e com o tráfico, pois a cidade está dividida em territórios dominados por diversas facções.

Verificam-se, assim, perspectivas identitárias entre a pesquisadora, que se posicionou como professora, à luz do seu universo social e cultural, e Luiz, posicionado com agente sobre suas escolhas e resistências, como a fidelidade à sua “favela” (linhas 362 a 368), por exemplo, percebidas pelo uso da voz ativa em todas as suas manifestações verbais. A partir desses apontamentos, direcionamos o olhar para a escrita de Luiz.

Após esse momento de interação, Luiz, em silêncio, passou a desenvolver sua atividade, conforme solicitado. Ao final, entregou uma folha para a pesquisadora e disse que era para ela ler. O aluno optou por desenvolver uma escrita reflexiva, ao invés de realizar a narrativa imagética, conforme proposto. A Imagem 3 ilustra o texto entregue por Luiz.

Imagem 3 - Registro sobre a escola ideal elaborado por Luiz



A escola é uma forma de aprendizado para muitas coisas já estudei quando criança hoje estou com 15 anos e quando eu tinha 12 anos parei de estudar sempre fui uma criança confusa me espelhei no que estava mais perto de mim infelizmente fiz a escolha errada hoje me encontro na fase com 90% dos meus pensamentos são negativos e eu não penso em alguma coisa tenho medo de morrer e deixar a minha família mais onde eu moro a guerra se encontra lá tenho irmãos irmãos pequenos não quero ver eles nos crime e nem preso como eu quero ver eles bem e com emprego pai de família sinceramente eu um dia quero ver a luz no fim do túnel e que um dia guerra acabe queramos paz pelo pra Jesus Cristo ouça meu pedido proteja as favelas.

Fonte: Acervo do Projeto de Pesquisa “Novos Significados [...]”.

A seguir, no Quadro 6, transcrevo o texto da Imagem 3, para, em seguida, dar continuidade à discussão.

Quadro 8 – Transcrição do registro sobre a escola ideal elaborado por Luiz

| | |
|----|--|
| 01 | A escola é uma forma de aprendizado, porta para muitas coisas. Já estudei quando |
| 02 | criança. Hoje, estou com 18 anos e quando eu tinha 12 anos parei de estudar. Sempre |
| 03 | fui uma criança confusa, me espelhei no que estava mais perto de mim. Infelizmente, |
| 04 | fiz a escolha errada. Hoje me encontro na FASE com 90% dos meus pensamentos |
| 05 | negativos e eu não penso em alguma saída. Tenho medo de morrer e deixar a minha |
| 06 | família, mais onde eu moro, a guerra se encontra lá. Tenho irmãos, irmãs pequenas. |
| 07 | Não quero ver eles no crime e nem preso como eu. Quero ver eles bem e com |
| 08 | emprego. Pai de família sinceramente eu um dia quero (ser). (Quero) ver a luz no fim |
| 09 | do túnel e que um dia a guerra acabe. Queremos Paz. Peço para Jesus Cristo ouça meu |
| 10 | pedido: proteção às favelas. |

Fonte: Elaboração da autora.

Luiz, em sua escrita, apresenta um posicionamento diferente dos posicionamentos expressos nos Excertos de 1 a 7. Em sua exposição verbal, posicionou-se com agência, caracterizando seu lugar na relação entre vulnerabilidade e resistência (BUTLER, 2021) perante sua realidade. O modo como Luiz se posiciona em suas pequenas histórias demonstra que vulnerabilidade não pode ser percebida como passividade, pois a vulnerabilidade só adquire sentido a partir de um conjunto concreto de relações sociais, em que se incluem as práticas de resistência (BUTLER, 2021). Sob essa perspectiva, não está em discussão nesta tese um julgamento sobre o modo de resistência de Luiz, mas sim a identificação de um posicionamento de resistência à vulnerabilidade e à precariedade.

Na exposição escrita, faz referência à escola “como uma forma de aprendizado” e “porta para muitas coisas”. Informa já ter estudado na infância, faz menção à atualidade, situada pelo emprego do advérbio “hoje”, identifica-se com a idade de 18 anos e informa também que parou de estudar aos 12 anos. O ato de parar de estudar com 12 anos é seguido de uma autoavaliação, ao rememorar essa fase de sua vida, quando faz referência a si como “uma criança” “confusa” (linhas 3 e 4). Na sequência, com o uso do advérbio “infelizmente”, indicando um estado psicológico²⁶, por meio da voz ativa, Luiz diz: “infelizmente, fiz a escolha errada” (linha 4). Ele não se vitimiza por suas escolhas, mas as reconhece como algo infeliz.

²⁶ Para Koch (2007, p. 53), “além dos indicadores de modalidade, existem também os indicadores de atitude ou estado psicológico com que o locutor se representa diante dos enunciados que produz”, como, por exemplo, felizmente, infelizmente, francamente etc.

Luiz ainda traz na sua escrita sua família, os irmãos e irmãs pequenos como personagens. O medo de morrer é reiterado, assim como a preocupação com a família. Reitera também o fato de haver uma guerra em sua comunidade. Expressa o desejo de uma vida melhor para seus familiares, não desejando que eles percorram os mesmos caminhos que ele vem percorrendo, como se pode evidenciar pelo desejo de não lhes ver envolvidos com a criminalidade, ao utilizar o nexos comparativo “como”, quando diz: “não quero ver eles no crime e nem preso como eu”. Expressa um ideal de ser pai de família e de ter paz em sua vida, ao desejar o fim da guerra que parece atormentá-lo, porque também representa a morte, sua morte e a de outras pessoas muitas vezes inocentes. Contrariamente ao que expôs no Excerto 7 sobre a guerra, na escrita, ele deseja paz, valendo-se da primeira pessoa do plural: “queremos paz”.

Na performance de Luiz, no Excerto 7, em comparação ao que escreveu, pode ser ponderada uma certa representação sua²⁷ (GOFFMAN, 2014 [1959]) no espaço de sala de aula, perante os colegas e professores, no sentido de como ele queria ser visto pelos colegas, professor e pesquisadora. Diferentemente, na esfera privada e subjetiva da escrita, seu posicionamento muda, transitando entre estar alinhado com a guerra, no Excerto 7, em que faz referência ao desejo de paz e de um futuro melhor, para si e seus familiares. Enquanto, na presença dos colegas, tem um posicionamento mais agentivo, na escrita, registra um discurso para o auditório idealizado da escrita, que era a pesquisadora.

O ato de representar (GOFFMAN, 2014 [1959]) está localizado no segundo nível de posicionamento, enquanto os discursos sobre a guerra, sobre as escolhas e o desejo de uma vida melhor se situam em um terceiro nível de posicionamento. É necessário considerar que esses discursos refletem uma realidade social conhecida unicamente por esses jovens em vista de suas trajetórias e inserções. Vale considerar que não são vítimas, nem algozes, mas adolescentes em condição peculiar de desenvolvimento, expostos a uma diversidade de circunstâncias que não são abrangidas pelas escolas, mas deveriam estar cobertas por recursos e políticas públicas, desde a primeira infância, para que essas pequenas histórias pudessem ser diferentes.

Continuando a reflexão, o Excerto 8 está relacionado ao questionamento sobre as narrativas imagéticas produzidas pelos participantes da turma. Essa interação aconteceu

²⁷ Goffman (2014 [1959]) observa uma oscilação natural entre cinismo e sinceridade, quando destaca que “[...] o indivíduo pode tentar induzir o auditório a julgá-lo e à situação de um modo particular, procurando este julgamento como um fim em si mesmo e, contudo, pode não acreditar completamente que mereça a avaliação de sua personalidade que almeja, ou que a impressão de realidade por ele alimentada seja válida” (GOFFMAN, 2014 [1959], p. 33).

depois do intervalo entre as aulas. Os Excertos de 1 até 7 foram gravados antes do intervalo. A partir do Excerto 8, as conversas e gravações foram feitas após o intervalo da turma, no mesmo dia. No segundo momento das atividades de pesquisa, Luiz optou por não ter sua imagem gravada, localizando-se, juntamente com Nilo, em um ponto da sala onde a câmera não capturava sua imagem, mais precisamente na parede do lado direito da sala. No início do segundo momento, Lucas e Kayin ainda realizavam a atividade de produção de narrativas imagéticas.

Excerto 8 - “A escola é uma boa, né, seu?”

| | | |
|--|---------------|--|
| 1 3 3 | Prof. Aquiles | Esse trabalho que vocês fizeram aí. Se vocês explicassem o trabalho sobre a escola ideal, em algumas palavras, o que vocês fariam? |
| 4 | Luiz | A escola, Seu? |
| 5 | Prof. Aquiles | É |
| 6 7 8 | Luiz | Bah, Seu, a escola é uma boa, né, Seu? (SI) Em situação passada nunca pensava em escola. Te digo que a escola pra mim, já não é mais uma saída. |
| 9 | Prof. Aquiles | Pra você já não é mais uma saída? |
| 10 | Luiz | °Pra mim não°. |
| 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 | Jair | ((Jair levanta o dedo, para tomar a palavra e fala olhando para a câmera fimadora)) Acho que a escola é tudo de bom, Seu. Só fui um pouco burro por perceber isso só agora, né, seu? Porque, se não, eu já taria bem adiantado e nem taria aqui. Se eu ouvisse de estudar. Mas daí a gente toma algumas escolhas que não é certo. A gente toma algumas escolhas na intenção do momento, mas acho que a escola é tudo de bom, é só progresso - - e só coisa boa pro futuro, né, seu? |
| 21 | Prof. Aquiles | Théo, no trabalho que tu fez, como é que tu explica ele? |
| 22 23 24 25 | Théo | Que eles tinham que dar mais educação pras crianças. Mais pras comunidade, né, Seu? Botá mais escolas nas comunidades que mais trabalham ((que mais têm trabalhadores)). |
| 26 | Prof. Aquiles | Kayin ainda tá fazendo. Lucas ainda tá fazendo. |
| 27 28 29 | Luiz | ((após uns instantes de silêncio, Luiz toma a palavra)) Oh, Seu, Bah! eu acho que a desigualdade atrapalha afu nessas caminhada, aí seu (que o colégio traz). |
| 30 | Kayin | [Um quê sê melhor que o outro]. |
| 31 32 | Luiz | E outra seu, oh, Seu, a gente tá (habitando) num mundo que a caminhada é meia diferente, né? |
| 33 34 | Lucas | [Tem muita poca segurança nessas favela que nós vive, né ... Não tem como (SI) o tráfico] |

Turma G (V2:02'37 até 04'51)

De acordo com o Excerto 8, o questionamento do professor Aquiles está relacionado com as narrativas imagéticas desenvolvidas pelos jovens no primeiro bloco de atividades, realizado antes do intervalo. Nesse Excerto, destacam-se as performances de Luiz, Jair, Théo, Kayin e Lucas.

Nas linhas 6 a 8, Luiz faz referência à escola como sendo “uma boa” (linha 6), entretanto remete ao seu passado, afirmando que “nunca pensava em escola”, e retoma o presente, considerando que, para ele, a escola “já não é uma saída” (linha 8). O signo “saída” indexa a ideia de alternativa para um novo percurso de vida: a possibilidade de sair do envolvimento com os meios do ato infracional que o conduziram até aquele contexto. Ele se vale da estrutura “né, Seu?” (linha 6) como uma modalização epistêmica, por meio de um marcador de discurso, que se conecta com o ponto de vista do professor sobre a importância da escola. Com base na fala de Luiz (linhas 6 a 8), professor Aquiles reforça o questionamento sobre a escola já não ser mais uma saída. Na linha 10, Luiz responde em volume mais baixo, “Pra mim não^o”, expressando um posicionamento subjetivo, ao modificar o tom de sua fala.

Nas linhas 13 a 20, Jair posiciona-se de modo reflexivo e faz referência à escola como sendo “tudo de bom”. Entretanto, faz referência a si mesmo como “burro” (linha 8) e atribui essa avaliação negativa de si ao fato de ter percebido isso naquela situação em que se encontrava. Ele indexa avaliativamente suas escolhas, posicionando-se moralmente no que diz respeito às expectativas compartilhadas de escolarização, quando diz que “a gente toma algumas escolhas que não é certo” (linha 16 a 17) e afirma “mas acho que a escola é tudo de bom, é só progressão e coisa boa pro futuro, né, Seu”. No vídeo, chama atenção o fato de que Jair, no momento de se expor, logo após começar a falar, direciona o olhar para a câmera e fala com certa altivez, demonstrando o desejo de ter sua mensagem registrada.

Essa atitude de Jair parece indicar uma realização dramática (GOFFMAN, 2014 [1959]), que pode ser compreendida pelo cuidado de Jair em “causar uma boa impressão” por intermédio de seu discurso, com relação às escolhas passadas e perspectivas positivas em relação à escola. É preciso considerar nesta análise o contexto de fala, que é de interação em medida socioeducativa e pode haver interesse de Jair em ser avaliado positivamente pelos profissionais do contexto, como possibilidade de remissão de sua medida. No Excerto 9, cuja análise segue na sequência, também é possível verificar novos posicionamentos otimistas de Luiz, que destoam das perspectivas trazidas pelos demais participantes.

Théo, de modo objetivo, faz referência à narrativa imagética composta, Imagem 4, exposta no tópico 5.3, relativo ao ideal de escola. Assim, relata o que quis representar, ao responder à pergunta do professor Aquiles (linha 21). Remete-se a “eles”, com o verbo no tempo passado, indicando que “tinham que dar mais educação pras crianças” e “mais atenção pras comunidades” (linhas 22 a 25). Théo faz referência a “eles” como a gestão pública, e os termos “dar” e “atenção” como índices que remetem à percepção do jovem sobre a falta de

recursos e o descaso com as comunidades de periferia da cidade, que carecem de espaços educacionais e de lazer qualificados para os jovens e para as famílias de trabalhadores que não têm onde deixar seus filhos, uma vez que precisam de creches e escolas, por exemplo. A expectativa normativa compartilhada na avaliação de Théo diz respeito ao descaso da gestão pública com a comunidade, revelando um posicionamento crítico do participante.

Nas linhas 27 a 34, Luiz, Kayin e Lucas co-constroem uma narrativa, posicionando-se de modo reflexivo fazendo referência à noção de desigualdade. Contraditoriamente ao modo como se posicionou na linha 8, Luiz, ao considerar que a escola não é mais uma opção para si e reiterar, com tom de voz mais baixo na linha 10, parece mudar seu posicionamento, levando a uma interpretação de que, frente à desigualdade que atrapalha “a caminhada na escola”, a escola não é mais uma opção para ele. Kayin (linha 30) corrobora com a reflexão de Luiz, ao realizar uma sobreposição de fala e afirmar que, no contexto da escola, uma pessoa se posiciona de modo a ser superior a outra. Luiz (linhas 31 e 32) acrescenta a ideia de diferença, ao assim dizer: “[...] a gente tá (habitando) num mundo que a caminhada é meia diferente, né?”. Por fim, Lucas (linha 33 e 34) ilustra a ideia de diferença fazendo referência à pouca segurança que há nas comunidades onde vivem e a força que adquire o tráfico frente à falta de segurança.

A pequena história co-construída por Luiz, Kayin e Lucas evoca as concepções de identidade e de diferença como atos de criação linguística no contexto das relações sociais e culturais, resultantes de um processo de produção simbólica e discursiva (SILVA, 2014). Assim sendo, identidade e diferença são relações sociais que não são simplesmente definidas, mas impostas. Desse modo, não convivem lado a lado, harmoniosamente, em um campo sem hierarquias, uma vez que são disputadas (SILVA, 2014).

Como explica Silva (2014, p. 81),

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de demarcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder, a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Com isso, nas linhas 27 a 34, em que Luiz, Kayin e Lucas co-constroem uma performance narrativa, há a demarcação de uma fronteira estabelecida pela desigualdade (linha 28), que é indicada como um elemento delimitador da inserção desses jovens à escola. Sob essa perspectiva, é possível uma aproximação ao conceito de juvenicídio moral

(STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018), em que os reflexos do prejuízo moral nos eus interiores desses jovens levam-nos a internalizar essa noção de desigualdade. Esta é uma delimitação, que leva à formação de identidades, com base na vivência de não poderem acessar os recursos simbólicos e materiais da sociedade, com efeitos de despersonalização moral (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018). Assim sendo, evidencio que a despersonalização moral é constante nas vivências desses jovens, cujos problemas não estão unicamente situados na escola, mas também na estrutura social de modo mais amplo, onde se encontram em um circuito fechado, em rotas de juvenicídio. Nos Excertos 9 e 10, continuo a reflexão relativa às perspectivas de identidade e de diferença frente à concepção de performatividade.

O Excerto 9 acontece mais perto do final do segundo momento de entrevista em grupo. Forma-se depois de interações com a pesquisadora relativas ao momento em que os participantes tinham abandonado a escola, que idades tinham e quais foram as motivações. Desse momento da entrevista, destaco que Nilo parou de estudar com 12 anos, Lucas com 11 anos, e Théo com 12 anos. No que diz respeito às motivações para abandonar a escola, chamam atenção as pequenas histórias de Lucas e Nilo, relativas à exposição ao tráfico e ao fato de terem familiares também envolvidos, conforme diz Lucas: “Ficava na volta do crime. Onde eu morava tinha uma boca ((ponto de tráfico))”. Nilo assim relata: “[...] não gostava de estudá. Matava aula toda hora. Ficava junto com meus primo ali e os guri, uns amigo que eu conhecia que era da facção do meu tio. O meu tio é da minha facção. E eu ficava ali, fumava maconha, fazia um bolo [...]”.

Na sequência das interações, a pesquisadora fala sobre as perguntas de entrevista com o professor Aquiles e passa a condução da entrevista a ele, que retoma a conversa com um novo questionamento, conforme registra no Excerto 9.

Excerto 9 – “A escola é boa pra quem precisa, Seu. Quem tem opção.”

| | | |
|--|---------------|--|
| 1 | | |
| 2 | Prof. Aquiles | Agora que vocês voltaram pra escola, como tá sendo essa volta? |
| 3 | | Tá sendo legal, tá sendo uma oportunidade? O que tá achando, Luiz? |
| 4 | Luiz | °Sinceramente, tô gostando não!° |
| 5 | Prof. Aquiles | Tu tava com a professora Andrômeda? |
| 6 | Luiz | Professora Hermione. |
| ((As professoras Andrômeda e Hermione são professoras de anos iniciais. No segundo semestre de 2019, ocasião da geração de dados, Luiz tinha sido promovido à totalidade 3 da EJA, correspondente ao 6º ano do EF)). | | |
| 7 | Prof. Aquiles | Ah, professora Hermione! |
| 8 | Luiz | Só que eu avancei um monte, né, Seu! Cheguei no XXX ((instituto aonde o jovem chega à internação provisória)) tava no 3º ano. |
| 9 | | |
| 10 | Prof. Aquiles | E tu sabia lê e escrevê já? |
| 11 | | |
| 12 | Luiz | Ah, já sabia sim, Seu! Antes de eu caí na XXX ((Instituição onde cumpre a medida socioeducativa)) eu sempre fui bom aluno, Seu! A única coisa que eu ganhei da escola da rua foi sabe lê e escrevê, né, seu!... Casu: eu não gosto de colégio. Tô ficando até locão, na real, nesses colégio. |
| 13 | | |
| 14 | | |
| 15 | | |
| 16 | Prof. Aquiles | Tá ficando até locão no colégio? |
| 17 | | |
| 18 | Luiz | Cla:ro, né, Seu! Bah! Já tô há nove mês aí! Eu não gosto de estudá, né Seu! Eu tô sendo obrigado a estudá. Aí ou eu estudo ou eu vô pro isola. Eu prefiro estudá, né, Seu! Só que no casu, no momento, eu não quero mais vê colégio na minha frente. ... O colégio aí pah pras criança aí pah, que não conhecem o que nós conhecemo, já é bom, Seu. Eles tão lá vendo um futuro pra eles não tá como nós aí. Nós já tamo a cabeça po:luí:da, na real, sabe como é o bagulho. As criança que não têm maldade na cabeça, o colégio é uma boa, né, seu, aprendê e pah. O bagulho desvirtua a mente, né, Seu! Se tu aprende e pah, não adquire nada no colégio. |
| 19 | | |
| 20 | | |
| 21 | | |
| 22 | | |
| 23 | | |
| 24 | | |
| 25 | | |
| 26 | | |
| 27 | | |
| 28 | Prof. Aquiles | E tu, Jair? |
| 29 | | |
| 30 | Jair | Ah, eu tô levando tu isso aí óh, tipo, essa medida socioeducativa aí como um exemplo, né, Seu! E na moral eu quero mudá de vida, eu quero trampá, eu quero: dá orgulho pra minha rainha, que eu nunca dei, né, Seu. Então, agora eu tô focando nos estudo. Eu sei das minha dificuldade aí, num português, numa matemática, mais - - |
| 31 | | |
| 32 | | |
| 33 | | |
| 34 | | |
| 35 | Prof. Aquiles | Tu pensa em continuá estudando? |
| 36 | | |
| 37 | Jair | Com certeza, né, Seu. No caso meu foco é trabalha. I até o primeiro grau dentro da XXX aqui. ((Jair refere-se a concluir o EF no período de internação)). Meu foco é trabalha, né seu, construí uma vida, - - uma vida digna. O crime, na moral, não é pra ninguém! |
| 38 | | |
| 39 | | |
| 40 | | |
| 41 | Prof. Aquiles | Lucas? |
| 42 | | |
| 43 | Lucas | A escola é boa pra quem precisa, Seu. Quem tem opção. Nós que tamu no crime, não adianta. Somo forçado a estudá aqui, porque na rua ninguém estudá. |
| 44 | | |

Turma G (V2: 22'01 até 27'37).

As performances narrativas em pequenas histórias apresentadas no Excerto 9 foram motivadas pelos questionamentos do prof. Aquiles. A pergunta inicial foi com relação ao modo como os participantes avaliam a retomada à escola no espaço de internação (linhas 1 a 3). Luiz se manifesta por meio de uma modalização epistêmica, ao mencionar o advérbio,

“sinceramente”, pronunciando em tom mais baixo a informação de que não está gostando de voltar à escola.

Porém, nas linhas 8 e 9, Luiz reconhece que avançou significativamente na escola, chegando na internação com o 3º ano e progredindo para o 6º ano do ensino fundamental. Na sequência da interação, ao ser questionado pelo prof. Aquiles se sabia ler e escrever (linha 10) Luiz posiciona-se como bom aluno (linha 12) valendo-se de uma modalização epistêmica a partir do advérbio “sempre”; Luiz qualifica-se como bom aluno sempre.

Nas linhas 13 e 14, Luiz avalia com o adjetivo “única” o seguinte enunciado: “a única coisa que eu ganhei da escola da rua” (linhas 13 e 14). Contraditoriamente, após um momento de pausa não medida em sua fala, ele retoma a ideia de não gostar da escola e indexa avaliativamente seu estado, qualificando-se com o adjetivo louco no aumentativo “locão”, situando “nesses colégio” (linhas 14 e 15) provavelmente com referência às escolas onde estudou do ingresso em medida provisória ao cumprimento da medida sentenciada.

Frente às perspectivas identitárias de Luiz de sempre ter sido bom aluno e de estar “locão nesses colégio”, é importante destacar que, conforme explica Silva (2014), identidade e diferença não podem simplesmente ser remetidas aos processos discursivos e linguísticos que as produzem, pois isso pode significar unicamente um modo de fixá-las, caso a representação seja limitada a uma compreensão puramente descritiva. Cabe lembrar, neste ponto, que as identidades são produzidas dentro e não fora do discurso; são produzidas em locais históricos e institucionais específicos e são construídas por meio da diferença e não fora dela (HALL, 2014).

Desse modo, Silva (2014) considera que o conceito de performatividade, ampliado por Butler (2000)²⁸, contribui para contornar o problema de fixação de identidade e analisar a produção da identidade como uma questão de performatividade. Esta ideia também é acompanhada por Pennycook (2004, 2007), ao considerar que a performatividade possibilita uma forma de pensar sobre o uso da linguagem em relação à identidade de modo a evitar categorias fundacionalistas, além de indicar que as identidades são formadas na performance linguística e não pré-dadas. Sob essa perspectiva, Butler (2018a) chama atenção para o fato de que a identidade é performativamente constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados.

²⁸ No original, Silva (2014) cita Butler (1999). Nesta tese, contudo, faço referência à segunda edição da obra e cito Butler (2000).

Assim, com base na perspectiva da performatividade, segue a análise do Excerto 9, a partir de um novo questionamento do prof. Aquiles, que buscou entender o porquê de Luiz fazer referência a estar “locão” no colégio. Em sua pequena história, Luiz confirma sua afirmação, com um alongamento de sílaba, na palavra “claro” (linha 17) e faz menção ao tempo de internação, 9 meses (linha 17) como argumento para essa indexação avaliativa. Em um primeiro nível de análise, Luiz reforça a ideia de não gostar da escola e se posiciona como obrigado a frequentá-la, pois, se não frequentar a escola, será punido. Após um momento de pausa não medida (linha 20) faz referência às crianças como personagem, predicadas como quem não conhece o que ele conhece, estabelecendo relações de identidade e diferença (SILVA, 2014).

Avançando para um segundo nível de análise, ele se posiciona de modo argumentativo, para justificar a ideia de “locão” para o professor Aquiles. Entretanto, após um momento de pausa não medida, que pode representar um breve momento de reflexão, Luiz segue argumentando com uma ideia paradoxal, de que as crianças estão “lá vendo um futuro pra eles, não tá como nós aí” (linhas 22 e 23). A personagem criança é caracterizada como quem tem um futuro e não tem maldade na cabeça. Enquanto ele é referenciado por meio do pronome pessoal em terceira pessoa, nós (linha 23) predicado com a cabeça poluída, com um alongamento de sílaba, que indexa a ideia de vivências negativas em sua mente. Por fim, realiza uma modalização epistêmica com o uso da conjunção subordinativa condicional “se”, pois quem aprende as coisas relativas aos meios do tráfico e da criminalidade “não adquire nada no colégio” (linhas 26 e 27).

Em um terceiro nível de análise, há também o estabelecimento das relações de identidade e diferença. Conforme expõe Silva (2014), a identidade é o ponto de referência sobre o qual se define a diferença. É desse modo que há “a tendência em tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (SILVA, 2014, p. 76). Frente a essa perspectiva, identifico que Luiz indica que a escola é um lugar para crianças e performa uma relação de diferenciação²⁹ entre si e a criança, sendo as crianças predicadas com futuro, não tendo maldade na cabeça e se posicionando identitariamente com atributos opostos aos predicados às crianças.

Portanto, ao analisar os posicionamentos de Luiz, do início do Excerto 9 até a linha 27, é possível considerar, com base em Silva (2014, p. 92), que “o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é, [...] para a ideia de tornar-

²⁹ “Diferenciação é o processo central pelo qual identidade e diferença são produzidas” (SILVA, 2014, p. 81).

se, para uma concepção da identidade como movimento e transformação”. Assim sendo, Luiz desenvolve uma performance narrativa, cuja identidade de “sempre bom aluno” transitou para uma identidade de “locão” com a escola, culminando com um processo de diferenciação, que não pode ser percebida, se não pelas lentes do conceito de performatividade.

Além disso, é importante acrescentar que a performance narrativa de Luiz e o processo de diferenciação que estabelece nessa performance evocam as noções de repertórios identitários proscritos e/ou desacreditados. Conforme descrito por Valenzuela Arce (2012), esses repertórios estão em relação com o fato de ser jovem, pobre, índio, afrodescendente, mulher, homossexual, transgênero, além de outros modos de identificação relativos a grupos estigmatizados. No caso de Luiz, no Excerto 9, ele performa uma identidade estigmatizada, que ratifica discursos preconceituosos, possivelmente devido aos seu percurso nas rotas dos atos infracionais.

Jair (linhas 29 a 34), em resposta ao questionamento do Professor Aquiles (linhas 1 a 3), faz referência à sua medida socioeducativa, predicando-a como “um exemplo” e expressando o desejo de mudar de vida, de trabalhar. Traz como personagem a mãe, a quem expressa o desejo de “dar orgulho”, predicando-a como sua “rainha”. Jair parece estabelecer uma relação de identidade e diferença consigo mesmo, tomando como marco um antes e um depois implícito na ideia de medida socioeducativa como um exemplo para a sua vida. Ele se projeta em uma perspectiva de futuro, calcada no objetivo de dar orgulho pra sua mãe. Faz também relação com um passado, quando diz “que eu nunca dei, né, Seu” (linha 32) e posiciona-se como conhecedor de suas dificuldades em matérias curriculares. Ao ser questionado pelo professor Aquiles sobre o fato de pensar em continuar estudando, Jair argumenta que planeja trabalhar e concluir o ensino fundamental ainda no espaço de internação. Na sequência, faz outra projeção de futuro, com a ideia de construção de uma vida que se distancie do crime, numa relação de diferença, ao enunciar “o crime, na moral, não é pra ninguém!” (linhas 39 e 40).

Lucas (linhas 42 a 44) por sua vez, posiciona-se de modo semelhante a Luiz, ao estabelecer uma relação de diferenciação, como quem está no crime em oposição à figura de “quem precisa”, “quem tem opção” (linha 42). Além disso, reforça a ideia de que, no espaço de internação, tem que estudar (linha 43 a 44).

No Excerto 9, portanto, os processos de produção de identidade e diferença, compreendidos como diferenciação (SILVA, 2014) são recorrentes nas performances narrativas de Luiz, Jair e Lucas. Frente a esses processos, é importante destacar que, de acordo com Ottoni (2002), o sujeito se constitui não só pelas palavras, mas também pelas

circunstâncias em que essas palavras são utilizadas. Assim, o que importa não é exatamente o enunciado, ou o que as palavras significam, mas o contexto da enunciação, a força que tem essa enunciação e o efeito que provoca em termos de performatividade (PENNYCOOK, 2004, 2007; BORBA, 2014; BUTLER, 2018a, 2018b). É possível evidenciar, portanto, performatividades situadas em espaço de privação de liberdade, em que esses jovens são questionados sobre perspectivas de vida diferentes das que vêm integrando sua formação desde a infância.

O Excerto 10, dando continuidade à discussão, é uma sequência direta da interação iniciada no Excerto 9. Com base em Silva (2014), a análise deste excerto observa um importante elemento do aspecto performativo da produção da identidade, que é o fato de que a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição. No que tange à produção de identidade, a ocorrência de uma única sentença não tem efeito. Assim, no processo de produção de identidade, o ato linguístico adquire força em sua repetição, essencialmente, em sua possibilidade de repetição. Silva (2014) observa, com base em Derrida (1991), que uma característica principal do signo é que ele seja repetível e que essa característica de repetibilidade da escrita e da linguagem é chamada por Derrida (1991) de “citationalidade” (SILVA 2014, p. 94).

Excerto 10 - “Nós que já nascemo no berço do crime, não tem como.”

| | | |
|----------------|---------------|--|
| 45 46 | Prof. Aquiles | Você acha que quem se envolve com algum crime, não precisa mais de escola? |
| 47 48 49 | Lucas | [Não é querê dizê que a escola não é uma boa, a escola é bom, Seu, pra quem: qué aprendê, no caso pra quem qué sê alguém na vida. Nós que já nascemo no berço do crime, não tem como.] |
| 50 51 52 | Luiz | Seu, mas nós já nascemo em berço de lodo, Seu! Nós vivemo de escolha, E na real, eu não digo que não tenha mais saída pra nós. |

Turma G (V2: 27'40 até 28'50).

Nas linhas 45 e 46, professor Aquiles questiona sobre a relação entre o envolvimento com o crime e a escola. Lucas (linhas 47 a 49) estabelece novamente relações de identidade e de diferença ao referir a escola como algo bom, porém não para si, para outro, “quem: qué aprendê” e “quem qué sê alguém na vida”. Faz referência a si na primeira pessoa do plural, “nós”, e faz uso de uma figura estilística, “nós que já nascemo no berço do crime [...]” (linha 49) que remete à ideia de um trocadilho com a expressão “nascer em berço de ouro”.

Assim, em oposição à ideia de nascimento em um espaço que usufrui de segurança financeira e conforto, está a de nascimento no “berço do crime”, que remete a uma origem negativa, sem as mesmas possibilidades de quem nasceu em “berço de ouro”. Mais uma vez,

na performance narrativa se forma uma ideia paradoxal entre uma pessoa com perspectiva de futuro idealizado, a quem a escola é predicada como “boa”, e “eles”, predicados como nascidos no “berço do crime”, que se autoavaliam como sem possibilidade de frequentar a escola devido aos seus percursos, refletindo-se em uma perspectiva estigmatizada de si, em relação às noções de “a escola ser uma boa”, também para si, e de “ser alguém na vida”..

Luiz entra em co-construção narrativa e reitera a ideia de Lucas, expressando figura estilística semelhante à expressa por Lucas: “nós já nascemo em berço de lodo, Seu”. As expressões “berço de lodo e berço do crime”, são índices avaliativos, que têm muita força pra expressar os sentidos de precariedade em suas vidas, além de demonstrar que viver de escolhas, como dito por Luiz (linhas 51 e 52), não é necessariamente uma escolha, mas um ato de resistência, frente à vulnerabilidade e precariedade vivenciadas.

Para Silva (2014), ao se dizer algo em relação a características identitárias de determinado grupo cultural, pode-se considerar, ingenuamente, que estamos apenas descrevendo uma situação existente em um fato do mundo social. Porém, o que dizemos não é uma ideia unicamente nossa. As performances na ação de narrar estão correlacionadas aos discursos disponíveis no mundo (FREITAS, 2017). De acordo com Gee (2004), a linguagem situa-se em contextos sociais e políticos e está ligada aos modos como as pessoas, no uso da linguagem, dão voz aos Discursos em interação, agora e ao longo da história, uns com os outros.

Sob essa perspectiva, com atenção às expressões “berço do crime” e “berço de lodo”, reiteradas por Lucas e Luiz (linhas 47 a 52), Silva (2014) aponta que aquilo que dizemos integra uma rede ampla de atos linguísticos capaz de contribuir para definir ou reforçar a identidade que supostamente estaríamos descrevendo. Sob essa perspectiva, Silva (2014) considera o fato de que “a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição” (SILVA, 2014, p. 94), além de ser um elemento importante do aspecto performativo da produção da identidade. Assim, a força que um ato linguístico tem no processo de produção de identidade provém de sua repetição, (SILVA, 2014). Nesse sentido, a ideia repetida por Lucas e Luiz, ao predicar seu nascimento, linhas 49 e 50, como “berço do crime” e “berço de lodo”, remete à noção de citacionalidade da linguagem (DERRIDA, 1991; BUTLER, 2000; SILVA, 2014).

Butler (2000, p. 123), considera a citacionalidade como uma citação que estabelece uma cumplicidade originária com o poder na formação do "eu". Silva (2014) esclarece que a citacionalidade ocorre como uma operação de recorte e colagem. “Recorte: retiro uma expressão do contexto social mais amplo em que ela foi tantas vezes enunciada. Colagem:

insiro-a no novo contexto, no contexto em que ela reaparece sob o disfarce de minha exclusiva opinião [...]” (SILVA, 2014, p. 95). Portanto, observo que os processos de diferenciação (SILVA, 2014) e as operações de citacionalidade (SILVA, 2014; BUTLER, 2000) produzidos por Lucas e Luiz estão em relação com as concepções teóricas de necropolítica (MBEMBE, 2016), juvenicídio (VALENZUELA ARCE, 2012, 2021, 2022) e juvenicídio moral (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018), pois demonstram como são formadas, do ponto de vista discursivo, as relações de inimizade (MBEMBE, 2016), as identidades proscritas e desacreditadas (VALENZUELA ARCE, 2012, 2021, 2022) e os efeitos psicológicos do juvenicídio moral (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018).

Os dez excertos da Turma G analisados até aqui evidenciaram um conjunto de expressões que tematizaram os respectivos excertos. Tais enunciados refletem a diversidade de elementos presentes nas performances narrativas desses adolescentes em contexto socioeducativo, de modo geral, e, de modo específico, de uma turma dos anos finais do EF na socioeducação que está se tornando visível nesta tese. No subtópico a seguir, trago em análise três excertos de entrevista em grupo relativos à turma H, que traz outras perspectivas dos participantes sobre a escola.

5.1.2 Excertos de entrevistas com a turma H

O Excerto 11 de entrevista em grupo, transcrito a seguir, foi realizado no primeiro momento de atividade com a turma H, no primeiro bloco da manhã, no horário de aula da professora Zuri, da área de Linguagens e suas Tecnologias. Essa interação ocorreu mais ao final das atividades, quando os alunos ainda desenvolviam suas narrativas imagéticas, enquanto a pesquisadora escrevia no quadro um paralelo entre o que é bom e o que não é bom na escola, e a professora Zuri orientava os alunos ao desenvolvimento das atividades, conforme mostra o Excerto 11.

Excerto 11 - “E, se demorá, tá trancado”

| | | |
|-----|--------------|--|
| 190 | Pesquisadora | ((dirige a palavra ao Adeben, pois está registrando no quadro um paralelo entre o que é bom e o que não é bom na escola)) O que tu pensa? Tu tá pensando ainda? |
| 191 | Adeben | ((gesticula com a cabeça em sentido afirmativo e diz)) °Tô pensando° |
| 192 | Adisa | [Biblioteca]. |
| 193 | Pesquisadora | Biblioteca é uma coisa boa? |
| 194 | Adisa | Cla::ro. |
| 195 | Pesquisadora | E aqui tem biblioteca pra vocês? |
| 196 | Adisa | Tem, mas (SI) a gente tem, mas ninguém chama, ninguém vai. |
| 197 | Profa. Zuri | Mas eles oportunizam vocês a ir na biblioteca, ou não? |
| 198 | Adisa | Eles só mandam tu i ali, trinta segundo, voltá e pegá o livro e já era. Não deixa o cara ficá lendo. |
| 200 | Jafari | [E, se demorá, tá trancado]. |
| 201 | Adisa | E, se demorá, tá trancado ou uma CAD ((CAD é um tipo de registro de ocorrência de indisciplina, que fica registrado no prontuário do adolescente)). |
| 202 | | |
| 203 | | |
| 204 | Profa. Zuri | É poco tempo pra vocês escolherem o livro? |
| 205 | Adisa | Trinta segundo. ((balança a cabeça no sentido afirmativo e fala)) |
| 206 | | |
| 207 | Profa. Zuri | Trinta segundo não pode! |
| 208 | Adisa | (°SI°)((continua balançando a cabeça em sentido afirmativo e pronuncia algo sobre "começar a contar o tempo")) |

Turma H (V1: 31'51 até 32'20).

Como é possível perceber nas falas do excerto, sobressaem-se as performances de Adisa e Jafari, na interação com a professora Zuri. A proposta da interação é refletir sobre o que há de bom e o que não há de bom na escola. Adisa toma o turno e faz referência à “biblioteca” (linha 192). A menção à biblioteca do espaço de internação gera discordância, pois a Profa. Zuri não concorda com o que Adisa diz sobre a rotina de utilização da biblioteca. Adisa vale-se de uma figura de linguagem, denominada hipérbole, compreendida como exagero, ao referir o tempo como “trinta segundo” (linha 198). Essa referência exagerada a uma fração tão pequena de tempo, pode indicar que eles são orientados a serem rápidos no acesso ao espaço da biblioteca, situação que não é vista positivamente por Adisa.

Jafari (linha 200) reforça a afirmação de Adisa, com uma sobreposição de fala, expondo uma relação de causa e consequência: “e, se demora, tá trancado”. Adisa (linha 201) confirma a informação, repetindo a mesma frase de Jafari, com o acréscimo de uma condição alternativa para o ato de demorar na biblioteca: “E, se demora, tá trancado, ou uma CAD”. Estar trancado significa ficar preso no dormitório por um determinado período como punição por transgredir alguma norma interna, ou por algum ato de indisciplina. Ficar retido no dormitório implica a impossibilidade de acessar as áreas de convívio com os outros adolescentes em momentos de lazer. A CAD (Comissão de Avaliação Disciplinar) é o registro

de ocorrência de indisciplina do adolescente e fica registrado no prontuário individual do socioeducando³⁰.

Inicialmente, há a referência de Adisa sobre a biblioteca, seguida do posicionamento da professora Zuri, ao considerar contraditória a informação dos adolescentes sobre ter pouco tempo para escolher um livro na biblioteca, “trinta segundo, não pode!” (linha 196), negando a referência de tempo expressa por Adisa. A Profa. Zuri parece indicar certa incredulidade, que pode ser percebida em seu posicionamento de questionar o que referiam sobre a biblioteca, com relação ao exagero na expressão de tempo, indicando que tinham que ser rápidos. Os jovens, ao responderem às questões, levam a entender, em suas pequenas histórias, o desejo mais acesso ao espaço da biblioteca, para terem mais contato com a diversidade de livros, como recurso educacional e de lazer.

O Excerto 11 parece ilustrar como pode ocorrer no ato performativo a produção de identidades desacreditadas (VALENZUELA ARCE, 2021), pois os atos de identidade são realizados como uma série contínua de performances sociais e culturais e não como forma de expressão de uma identidade anterior (PENNYCOOK, 2004, p. 8). Além disso, ainda é possível identificar o aspecto de juvenicídio moral (STRECKER; ISERN; FEIXA, 2018), que é identificado na perspectiva das subjetividades de Jafari e Adisa contestadas, frente ao posicionamento da professora Zuri. Conforme explica Silva (2014, p. 84), “o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado estão os processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e desestabilizá-la”.

Na performance da professora Zuri, há um descrédito sobre as performances de Jafari e Adisa, favorecendo a desestabilização de suas identidades. Conforme Valenzuela Arce (2015, p. 17, tradução nossa), “a escola desempenha um papel inevitável, embora limitado, como parte da formação cultural dos jovens, entendida como o conjunto de processos que participam da definição de sentidos e significados da vida”. Assim sendo, é possível perceber que a escola de socioeducação não pode focar-se unicamente na formação, por meio de conteúdos curriculares. A formação deve acontecer no cotidiano pedagógico, em busca de identidades mais consistentes,

³⁰ Prontuário Individual do socioeducando é o conjunto ordenado de documentos e anotações referentes ao adolescente/jovem adulto e ao cumprimento da medida estabelecida judicialmente. Destina-se ao registro de toda a evolução do atendimento ao socioeducando, desde o ingresso até o desligamento, efetuados pelos membros da Equipe Diretiva e Técnica. Da mesma forma, a equipe de saúde fará os registros pertinentes em prontuário específico, o qual deverá estar disponível para acesso do socioeducando e de sua família, se assim for autorizado por ele. Disponível em: <https://www.fase.rs.gov.br/upload/arquivos/202104/05155032-pemseis-v111-compressed.pdf>. Acesso em: 30/11/2022.

acreditadas, pois a formação cultural juvenil parte de matrizes significantes, que incluem e ultrapassam os ambientes escolares institucionais ou legitimados (VALENZUELA ARCE, 2015).

Na sequência da interação do Excerto 11, Jafari questiona a pesquisadora se o que estão fazendo vai para o diretor ou para a diretora, demonstrando preocupação com o que pode expor a respeito do ideal de escola. A pesquisadora esclarece que não vai ser registrado em prontuário e que não irá para a diretora da escola, nem para o diretor do Case, além de deixar claro o propósito da atividade, que é de pesquisa.

O Excerto 12, a seguir, aconteceu no segundo momento de atividade, após o intervalo, motivado pelo questionamento da pesquisadora com relação ao modo como eles estão percebendo o retorno à escola.

Excerto 12 - “Parece que é um filme repetido”

| | | |
|-----|--------------|---|
| 552 | Pesquisadora | E, agora, que vocês voltaram pra dentro de uma escola, como é que está sendo pra vocês? |
| 553 | | |
| 554 | Adisa | °Só o que resta é estudá° |
| 555 | Pesquisadora | O que resta é estudá? Como assim, me explica. |
| 556 | | °Passá o tempo. Se o cara não vem, é CAD, né°. ((balança a cabeça no sentido afirmativo)). ((Adisa fala em tom mais baixo, possivelmente, por estar sentado em frente à pesquisadora)) |
| 557 | Adisa | |
| 558 | | |
| 559 | | Aqui, vocês, por favor! ((A pesquisadora se dirige para o lado direito da sala)) Agora que vocês voltaram, ficaram dois, três, quatro anos fora da escola, saíram da escola, foram expulsos, tiveram todo um percurso na rua, pensando no sentido de escola, de estar estudando. Como tá sendo pra vocês? |
| 560 | Pesquisadora | |
| 561 | | |
| 562 | | |
| 563 | | |
| 564 | Jafari | Ah:: Tá sendo sereno, até. ... Mas eu quero estudá na rua. Ouviu, Dona? ((Enquanto Jafari falava a pesquisadora recebia um trabalho de um aluno)) |
| 565 | | |
| 566 | | |
| 567 | Pesquisadora | Sim! |
| 568 | Jafari | Eu quero estudá na rua. |
| 569 | Pesquisadora | Tu qué estudá na rua |
| 570 | Jafari | Cla:ro. |
| 571 | Pesquisadora | Porque prá ti estudá é importante. |
| 572 | Jafari | Pra mim sê alguém na vida, né. |
| 573 | Pesquisadora | Estudar, pra ti, é ser alguém na vida? |
| 574 | Jafari | ((Jaffari movimenta a cabeça em sentido afirmativo, sem falar)) |
| 575 | | E vocês, aqui, guris? ((A pesquisadora dirige a pergunta para os alunos do lado esquerdo da sala)) Agora que vocês voltaram pra dentro de uma escola, como é que tá sendo? |
| 576 | Pesquisadora | |
| 577 | | |
| 578 | Adeben | Parece que é um filme repetido. |
| 579 | Pesquisadora | Hum? ((muitas conversas paralelas na sala atrapalhavam a entrevista)) |
| 580 | | |
| 581 | Adeben | Um filme repetido. |
| 582 | | É um filme repetido? Guris, não é engraçado o que o outro diz! É importante! Me define, assim, o que é um filme repetido? Em que sentido? |
| 583 | Pesquisadora | |
| 584 | | |
| 585 | | Eu venho aqui e passam a mesma coisa que eu já sei, que já passaram quando eu tava na rua. É a mesma coisa. Eu tô aprendendo a mesma coisa que eu tava aprendendo na rua. Daí... É a mesma coisa. Eu fico aprendendo a mesma coisa. Não me ajuda a pensá. |
| 586 | Adeben | |
| 587 | | |
| 588 | | |
| 589 | | |
| 590 | | Entendi. Tu gostaria de ver coisas novas, que tu ainda não conhece, que ia ser algo novo, não rever coisas que tu já passô. |
| 591 | Pesquisadora | |
| 592 | | Certo. |

Adisa (linha 554) posiciona-se de modo pessimista com relação ao seu retorno à escola. A frequência à escola, para ele, tem o sentido de “passar o tempo” (linhas 556 a 558), pois há uma relação de obrigatoriedade, condicionada pelo registro em CAD, como forma de penalização por não comparecer ao espaço da escola.

Jafari (linhas 564 a 574) predica como “sereno³¹” seu retorno à escola e menciona o desejo de dar continuidade à sua escolarização. Ao ser questionado sobre o porquê de desejar seguir estudando, em perspectiva de tempo futuro, Jafari responde: “Pra mim sê alguém na vida” (linha 572). Conforme explicam Freitas e Moita Lopes (2019), a ideia de Jafari sobre ser alguém na vida tem caráter indexical, porque, em interações locais e situadas, os significados, embora produzidos localmente, estão sempre em relação com significados produzidos na esfera macrossocial. Assim, “ser alguém na vida”, por meio dos estudos, indexicaliza expectativas sociais, que podem estar em oposição a uma ideia de “não querer nada com nada”, geralmente atribuído às pessoas mais jovens, em uma relação de identidade e diferença (SILVA, 2014).

Na sequência da análise, há a narrativa de Adeben, que, na ocasião da geração de dados, tinha 17 anos e estava cursando a totalidade 3 na modalidade EJA, equivalente ao 6º ano do ensino regular. Nas linhas 578 a 592, Adeben traz outra perspectiva sobre ter retornado à escola, pois a frequência no espaço de internação “Parece que é um filme repetido” (linha 578). A ideia de filme repetido tem relação com o fato de haver alguma repetição de conteúdos curriculares. Ao dizer “Eu venho aqui e passam a mesma coisa que eu já sei, que já passaram quando eu tava na rua” (linhas 576 a 577), avalia que isso “Não [...] ajuda a pensá”. Esse “pensa” pode ser entendido como um índice que remete à ideia de que não há aprendizado, de que essa escola que ele vivencia na internação não colabora com seu aprendizado. O relato de Adeben reflete uma perspectiva de ensino com foco em conteúdos curriculares encapsulados, embasados em perspectivas teóricas sem referência à realidade social e às experiências que os jovens vivem (VALENZUELA ARCE, 2015), fechados unicamente em perspectivas curriculares.

O Excerto 13, por sua vez, é uma continuação da discussão do Excerto 12, mas o foco muda para que lembrem coisas que aprenderam na escola que tenham sido significativas. O enfoque de análise do Excerto 13 está relacionado à performance narrativa de Jafari.

³¹ Sereno, na gíria dos participantes, significa calmo, tranquilo, não problemático.

Excerto 13 - “O cara tem que sabê lê”

| | | |
|-----|--------------|---|
| 600 | Pesquisadora | O que vocês aprendem ou aprenderam lá fora que marcô vocês? |
| 601 | Jafari | Eu aprendi a lê e a escrevê. |
| 602 | Pesquisadora | Aaah, tu aprendeu a ler e a escrever? Isso pra ti foi importante? |
| 603 | Jafari | Afú! |
| 604 | Pesquisadora | Por que lê e escrevê pra ti é importante afú? Explica pra mim. |
| 605 | Jafari | Por causa que: ... bah! Se o cara não sabê lê e escrevê, bah! O que o cara é da vida? ... Tá loco! |
| 606 | Pesquisadora | Tu acha então que, pra transitá no mundo, o cara tem que sabê lê e escrevê? |
| 607 | Jafari | Naum... O cara tem que sabê lê! Eu conheço lá um cupincha meu que não sabe lê... É enloquecido no crime. No whats o cara só tem que mandá áudio pra ele. Se o cara manda escrito, ele chuta o balde com o cara: “Qualé que é seu XXXX, tá pensando o quê?!” ((risos)), ((altera sua voz e imita a frase de xingamento do cupincha, reproduzindo em termos de calão)) |
| 608 | Pesquisadora | Ele fica nervoso, então, porque ele não sabe lê, aí ele não entende? |
| 609 | Jafari | Eu acho! Tri ruim o cara não sabê lê, imagina! ((muda de voz para imitar)) “Ah, o que tá escrito ali? Lê pra mim”. Tá loco! |
| 610 | Pesquisadora | E ele nunca pensô em procurá uma EJA, um lugar assim pra aprendê lê? |
| 611 | Jafari | Tá loco! Ele é locão do crime. |
| 612 | Pesquisadora | E tu não disse pra ele procurá uma EJA pra ele aprende lê. |
| 613 | Jafari | Se o cara fala, ele chuta o balde, aí... com o cara. ((movimenta a cabeça no sentido negativo)) |
| 614 | Pesquisadora | |
| 615 | Jafari | |
| 616 | Pesquisadora | |
| 617 | Jafari | |
| 618 | Pesquisadora | |
| 619 | Jafari | |
| 620 | Pesquisadora | |
| 621 | Jafari | |
| 622 | Pesquisadora | |

Turma H (V2: 52'16 até 53'23).

Jafari, ao considerar qual aprendizado foi marcante na escola, menciona “Eu aprendi a lê e a escrevê” (linha 601). Quando responde sobre por que saber ler e escrever é importante pra ele, questiona: “Por causa que, bah, se o cara não sabe lê e escrevê, bah, o que o cara é da vida? Tá loco!” (linhas 606 e 607). O questionamento de Jafari reproduz o discurso de valorização do letramento grafocêntrico, da cultura grafocêntrica, ao marcar a ideia de que a leitura e a escrita são essenciais para a vida das pessoas. Além disso, reitera seu posicionamento sobre o estudo dar um caminho para a realização pessoal, com relação às expectativas sociais, expresso no Excerto 12.

Jafari traz ainda “um cupincha³²” como personagem, predicado como “que não sabe lê” e “é enloquecido no crime”. Conta que, para interagir por aplicativo de mensagem com o “cupincha”, é necessário enviar mensagem de voz, pois, se envia mensagens escritas, cria um transtorno para o “cupincha”: “No whats o cara só tem que mandá áudio pra ele. Se o cara manda escrito, ele chuta o balde com o cara” (linhas 609 a 612). Jafari performa a compreensão que tem sobre a importância de saber ler e escrever, tomando como referência o exemplo do “cupincha” que não sabe ler e tem dificuldade de entendimento nas interações.

³² O termo “cupincha” na gíria dos adolescentes significa parceiro, amigo, pessoa de relações próximas.

Para Comerlato (2015), as práticas escritas exercem certa dominação, considerando formas de poder que podem ou que são exercidas por seu intermédio. A autora também chama atenção para o fato de que as práticas sociais de leitura e escrita representam um modo de opressão para aquele que não as domina, porque exclui. Além disso, “a dependência de outro para compreender o que está escrito e a função que cumpre determinada prática social com o uso da escrita impede a autonomia e fragiliza o próprio exercício de cidadania” (COMERLATO, 2015, p. 95). O ponto de vista de Comerlato (2015) contribui para a compreensão dos múltiplos sentidos contidos na expressão “Se o cara manda escrito, ele chuta o balde com o cara” (linha 621), expressa por Jafari.

Os excertos da Turma H evidenciam performances relacionadas ao acesso dos participantes à biblioteca, a respeito de como está sendo a escola para os alunos e sobre a valorização da leitura e da escrita. Após tais reflexões, no próximo subtópico, há a continuidade da análise com atenção às narrativas imagéticas elaboradas pelos participantes, começando pelos da turma G.

5.2 O IDEAL DE ESCOLA EM NARRATIVAS IMAGÉTICAS

As narrativas imagéticas correspondem a um modo de pensar a linguagem por intermédio da junção dialógica de elementos multimodais (BARONAS; ARAÚJO; PONSONI, 2013). Assim, são compostas por desenhos, elementos de recortes de revista, como imagens, figuras, recortes de palavras e a forma de composição das palavras na linguagem escrita. As narrativas imagéticas apresentadas a seguir foram desenvolvidas com o objetivo de levar os jovens a exporem suas perspectivas de escola ideal de outro modo que não ficasse unicamente centrado em suas exposições verbais. Portanto, na sequência, trago em análise 12 narrativas imagéticas que correspondem a 6 de cada uma das turmas.

5.2.1 Análise das narrativas imagéticas elaboradas com a turma G

Na turma G, todos os participantes realizaram a atividade de representação sobre a escola ideal, embora nem todos tenham se manifestado verbalmente a respeito. Assim, começo a exposição pela representação de Théó, exposta na Imagem 4.

Imagem 4 – Narrativa Imagética de Théo

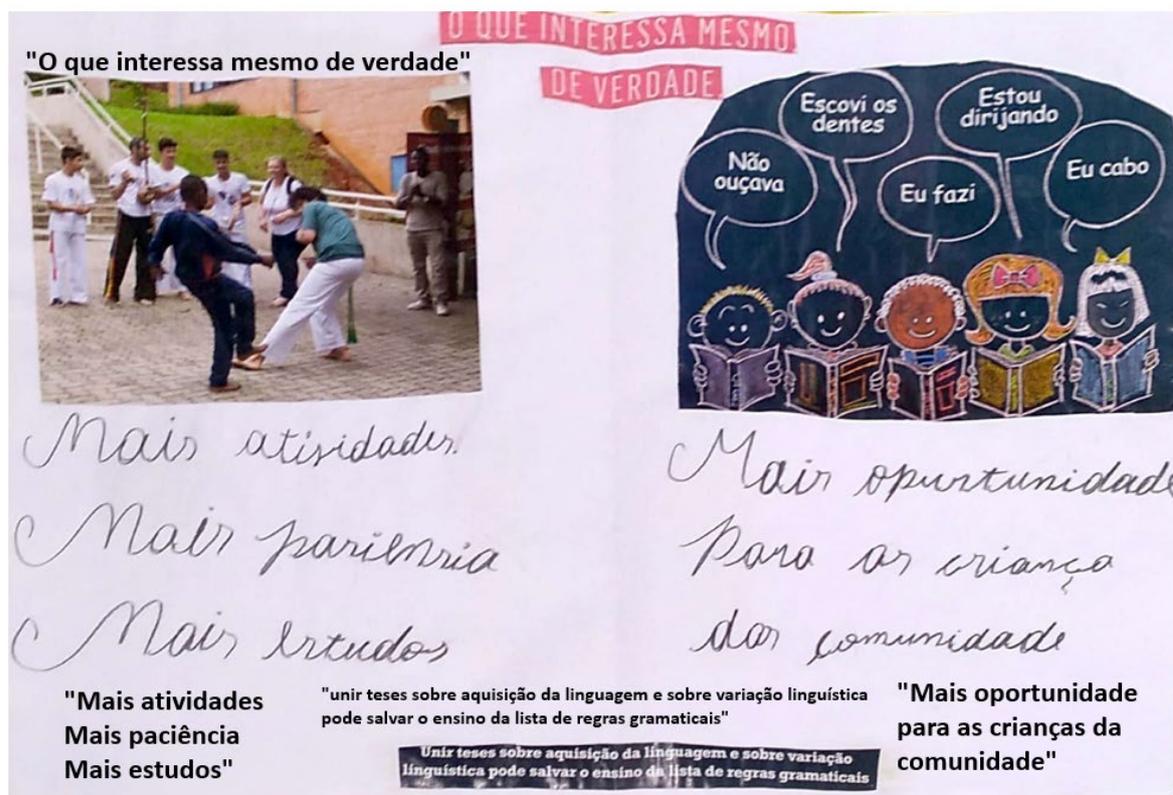


Fonte: Acervo “Projeto de Pesquisa Novos Significados [...]”.

Na Imagem 4, Théo reitera a ideia de que deve haver “mais educação para as crianças” e “mais estudos para as crianças”, representados por um recorte de revista com uma imagem de sala de aula, com destaque para a imagem de um menino, funcionando como um índice para aluno e uma imagem que lembra conhecimento e estudo de corpo. Além dos recortes de revista, Théo desenha um menino e uma menina, cada um segurando um livro. O desenho do livro na mão das crianças é um signo que remete à ideia de estudo e de conhecimento.

Passemos à narrativa imagética de Jair, conforme Imagem 5.

Imagem 5 – Narrativa Imagética de Jair



Fonte: Acervo "Projeto de Pesquisa Novos Significados [...]".

Jair mescla escrita e colagem de recortes de revista. Ocupando uma posição central no topo da página, como um título, há a colagem com a frase "o que interessa mesmo/de verdade". Ao lado esquerdo, está uma figura que mostra uma roda de capoeira com jovens e logo abaixo está escrito: "mais atividades, mais paciência, mais estudos". O conjunto verbo-visual desenvolvido por Jair mostra um espaço de atividade educativa, seguido de três substantivos nominando elementos desejados por Jair em sua concepção de escola ideal. Ao lado direito, há uma figura que remete a crianças lendo, seguida da expressão "mais oportunidade para as crianças da comunidade", remetendo ao sentido de que existem poucas oportunidades de educação, recreação e lazer para as crianças da comunidade.

Por fim, há uma colagem na base inferior, bem ao centro da página, que diz: "unir teses sobre aquisição da linguagem e sobre variação linguística pode salvar o ensino da lista de regras gramaticais", evocando uma percepção crítica sobre o ensino e aprendizagem na escola, voltado à transmissão de conhecimento. Antunes (2009) observa que, com relação ao ensino de línguas, com poucas exceções, o que se realiza é um ensino centrado em gramática, com foco em classificação e nomenclatura gramatical. As aulas de língua materna e de língua estrangeira são equivalentes a aulas de gramática. Tais aulas privilegiam a informação e tiram

o foco da formação integral da pessoa. Portanto, na percepção de Jair sobre uma escola ideal, pode haver outros elementos e outras formas de ensinar que se diferenciam daqueles que ele vivenciou em seu percurso escolar.

Vejamos a Imagem 6, elaborada por Fábio.

Imagem 6 – Narrativa Imagética de Fábio

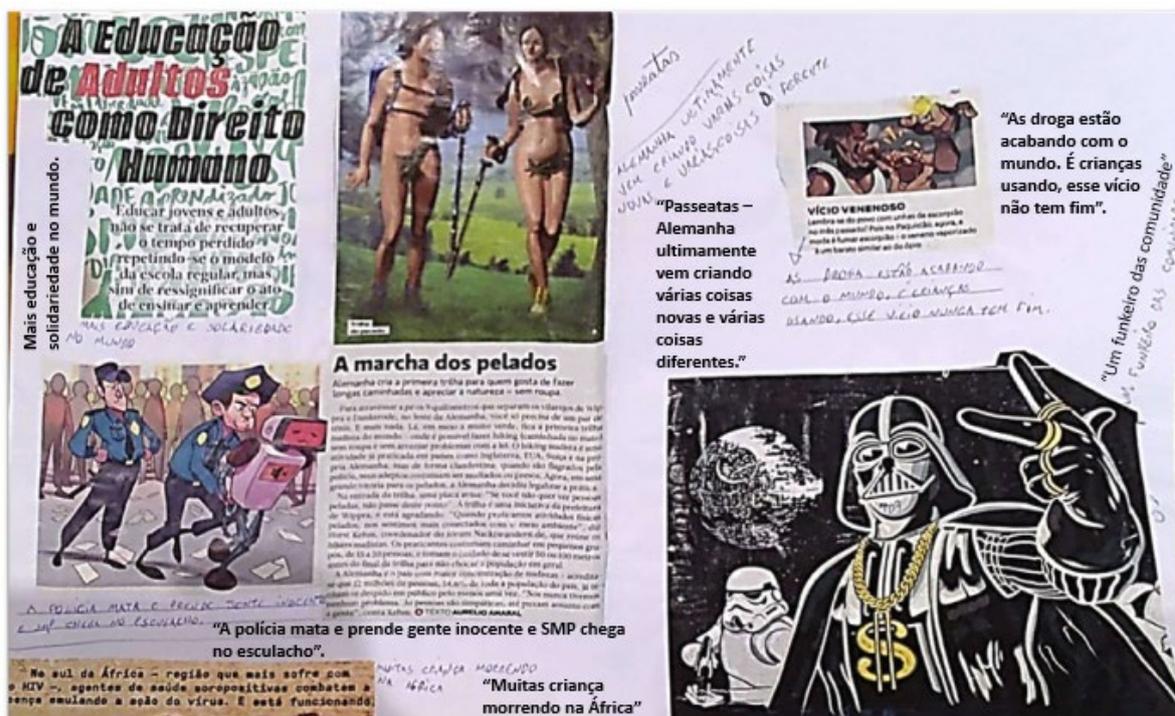


Fonte: Acervo “Projeto de Pesquisa Novos Significados [...]”.

Também com foco na perspectiva da criança, Fábio constrói sua narrativa imagética de escola ideal, trazendo a figura de uma criança do lado esquerdo, associada à expressão “futuro do Brasil” e “mais educação para as crianças”. A educação da criança na representação de escola ideal de Fábio, por meio de um índice avaliativo, representa algo de muito valor, porque é tomada como o futuro do país. No lado esquerdo, Fábio traz a imagem de uma mulher sentada, lendo à beira da estrada sob a frase “a estrada para o conhecimento é longa” e, logo abaixo da mulher, a frase “a leitura é a maneira mais fácil de percorrê-la”.

Na Imagem 7, temos a produção de Kayin.

Imagem 7 – Narrativa Imagética de Kayin



Fonte: Acervo “Projeto de Pesquisa Novos Significados [...]”.

Kayin traz um conjunto de elementos relativos a leituras de mundo ou mesmo mundos de vida. Ao lado direito, está a colagem de um pequeno texto que menciona educação e direito humano como elementos centrais do título, além da expressão “mais educação e solidariedade no mundo”, associando as ideias de educação e solidariedade. Logo abaixo, há uma figura representando policiais prendendo um robô com um desenho no peito que remete à ideia de silenciamento, por simbolizar “áudio desabilitado”. Abaixo da figura está escrito: “polícia mata e prende gente inocente”. Polícia e gente inocente são personagens expressos por Kayin: a polícia é quem “mata” e “prende”. O verbo matar vem expresso antes do verbo prender, rompendo com a lógica sequencial das ações, remetendo à ideia de que o “matar” estaria à frente do “prender”.

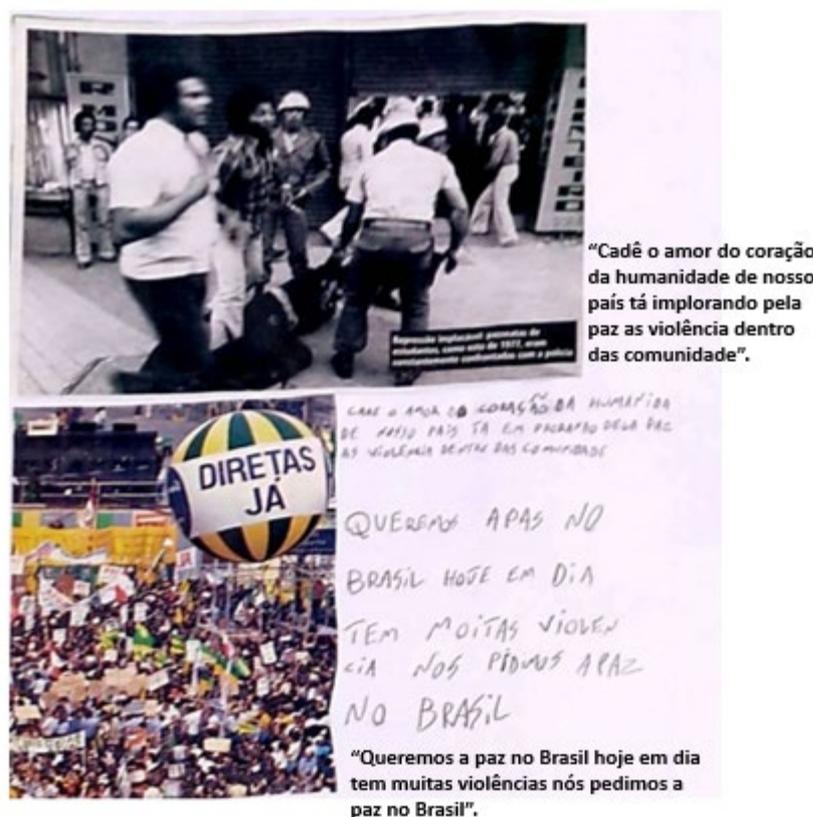
Perondi *et al.* (2022) observam que, quando se fala em violência e mortalidade, a área da segurança pública tem grande vinculação. Embora a segurança seja um direito de todos os cidadãos, em que se incluem os jovens, o que se identifica é uma grande limitação, pois a segurança pública se resume a uma perspectiva policial e militar. Para Fefferman (2021), há uma tensão socioespacial nas grandes cidades, reforçada pela violência policial e pelas atitudes discriminatórias da sociedade. Frente a essa perspectiva teórica, a narrativa imagética de Kayin faz uma referência à noção de violência de Estado. Conforme Butler (2021), o

estado busca se livrar da violência, com o desencadeamento da violência, essencialmente, contra todas as formas de minorias, assim como a uma diversidade de pessoas tipificadas como irracionais e alheias à norma.

Ao trazer um recorte sobre o HIV na África, menciona que há “muitas crianças morrendo na África”, evocando a percepção sobre a vulnerabilidade das crianças. Ainda do lado direito, refere à Alemanha com um lugar de criatividade, inspirado na matéria sobre a “marcha dos pelados”, mas também com o sentido de passeata e protesto, associados à ideia de caminhada e nudez. Ao lado esquerdo da folha, faz referência à droga e traz como personagem a criança “usando”, associada à figura de um homem com um cachimbo na boca. Por fim, apresenta a de figura de “Darth Vader”, personagem do filme “Guerra nas Estrelas”, com um correntão no pescoço, trazendo um cifrão de pingente, remetendo à noção de ostentação, que associa a “um funkeiro das comunidade”. Tendo em vista que “Darth Vader” é um personagem antagonista, a referência à figura do funkeiro, associada à do personagem, indexaliza o modo como os funkeiros são vistos pelos jovens da comunidade, como modelos antagônicos a sua realidade local. Kayin traz, em sua concepção de escola ideal, um conjunto de elementos de ordem cultural e de leituras de mundo com características que podem estar associadas às suas vivências em sua comunidade.

Vejamos o que nos mostra a representação de Lucas, na Imagem 8.

Imagem 8 - Narrativa Imagética de Lucas



Fonte: Acervo “Projeto de Pesquisa Novos Significados [...]”.

Lucas organiza sua narrativa imagética de escola ideal com duas imagens de revista, que remetem à ideia de repressão, indexalizando as reflexões de Fefferman (2021) sobre a violência policial e violência de Estado. Na imagem localizada na parte superior, identifica-se uma situação de violência. Logo abaixo da imagem, Lucas escreve: “Cadê o amor no coração da humanidade de nosso país”, em tom de questionamento, mesmo sem o sinal de interrogação, uma vez que termo “cadê” permite compreender tal intenção. Ele dá sequência à ideia com as frases “(nosso país) está implorando pela paz. As violência dentro das comunidade”. Lucas se mostra preocupado com a violência e parece se expressar em tom de apelo na escrita.

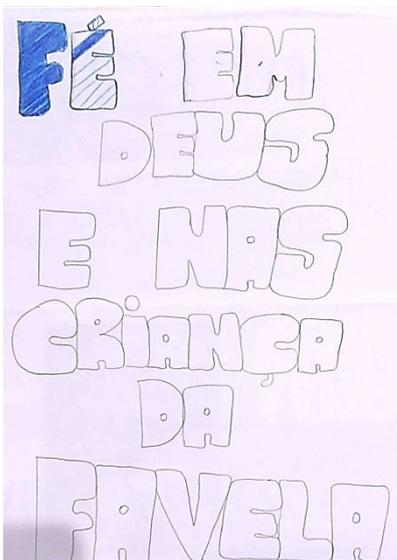
Na segunda imagem, que lembra uma multidão, em forma de protesto, Lucas escreve: “Queremos a paz no Brasil. Hoje em dia tem muitas violência nós pedimos a paz no Brasil”. Ao referir-se à violência, dá a ideia de que é uma violência plural, por meio dos determinantes “as” e “muitas” que acompanham o termo violência em suas duas ocorrências. Além disso, se expressa na primeira pessoa do plural em “queremos” e “nós pedimos”, em que ele se inclui,

mas também inclui outras pessoas que compartilham da mesma realidade ou percepção da realidade.

A narrativa imagética de Lucas se diferencia das outras em termos de agência sobre o que expressa, porque se vale da voz ativa e se inclui, mesmo em terceira pessoa, em alguns casos, com relação àquilo que expressa e deseja. Comparativamente às outras representações da turma, em que há menções a partir do advérbio de intensidade “mais” de modo recorrente, não se localiza uma expressão verbal em que se identifique a voz dos jovens e uma atitude agentiva sobre sua expressão. Essa constatação é pertinente, porque, em se tratando de um contexto de privação de liberdade, mesmo em sala de aula e convocados a expor suas percepções, observo, no conjunto das construções verbo-visuais, que os jovens, em sua maioria, não se incluíram ou fizeram referência a elementos externos, referenciando as comunidades e as crianças, clamando por coisas ideais nas quais não se incluíram discursivamente.

A narrativa imagética de Isaach, na Imagem 9, a seguir, também demonstra essa referência a algo externo, onde não se identifica um sentido próprio de agência.

Imagem 9 – Narrativa Imagética de Isaach



Fonte: Acervo “Projeto de Pesquisa Novos Significados [...]”.

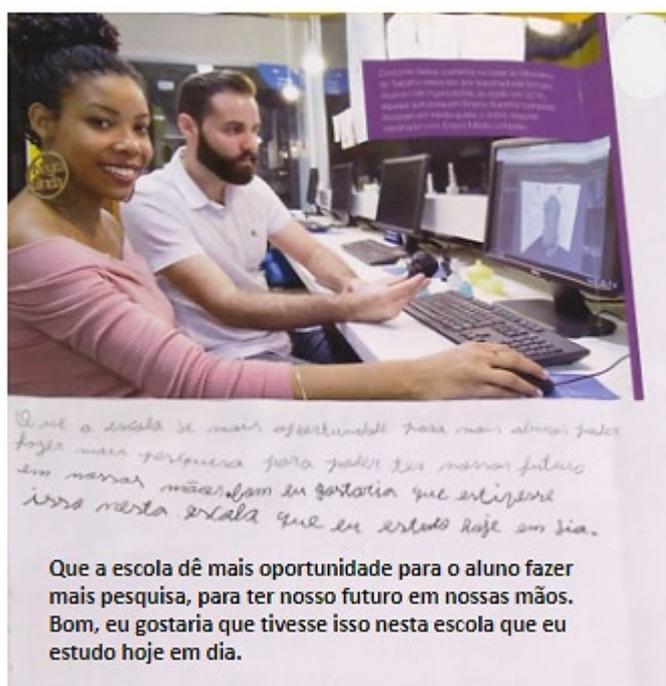
Com um estilo de escrita o grafite, ele escreve: “Fé em Deus e nas crianças da favela”. Traz como personagens de sua expressão Deus, como índice de um discurso religioso, e as crianças da favela, evocando o sentido metafísico da fé. Embora o termo fé seja um substantivo, na representação de Isaach, ele remete à ideia de ação, no sentido de ter fé, agir com fé, acreditar.

Para seguir com as reflexões, no subtópico seguinte, trago em análise as narrativas imagéticas elaboradas pelos alunos da turma H.

5.2.2 Análise das narrativas imagéticas elaboradas na turma H

Na turma H, todos os participantes realizaram a atividade de produção de narrativas imagéticas sobre a escola ideal com a orientação de expor o que gostariam que tivesse ou como gostariam que fosse a escola, seja a escola em que se encontravam seja a escola da rua. Embora os alunos não tenham se manifestado verbalmente a respeito de suas narrativas imagéticas, a seguir trago as seis que foram elaboradas por eles. Assim, começo a exposição pela representação de Jafari, exposta na Imagem 10.

Imagem 10 – Narrativa Imagética de Jafari

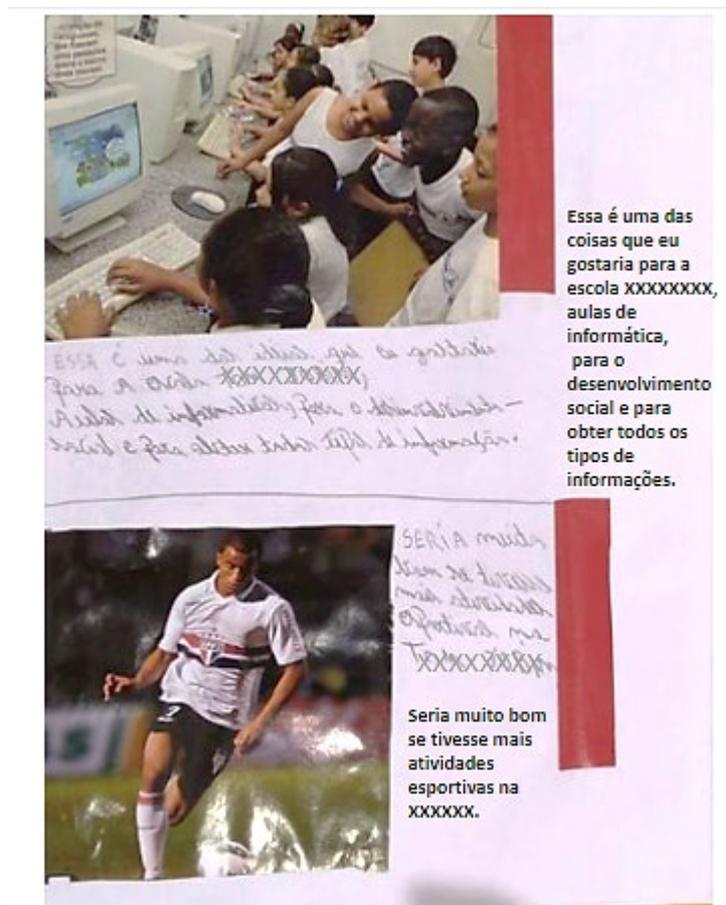


Fonte: Acervo “Projeto de Pesquisa Novos Significados [...]”.

Associada a uma imagem de dois jovens em frente a computadores, Jafari reflete o desejo de que a escola “dê mais oportunidade para o aluno fazer mais pesquisa”, expressando a figura do aluno como um personagem de quem fala, com a finalidade de “ter nosso futuro em nossas mãos”. Remete-se, assim, a um sentido de apropriação de um futuro de uma coletividade de jovens em que ele se inclui, em vista do uso do plural majestático “nosso futuro/nossas mãos”. A narrativa imagética de Jafari reitera a perspectiva de futuro possível que ele expressou nos dados de entrevista, por meio de suas performances narrativas em

pequenas histórias. A próxima narrativa imagética em análise é a de Adeben, exposta a seguir, na Imagem 11.

Imagem 11 – Narrativa Imagética de Adeben



Fonte: Acervo “Projeto de Pesquisa Novos Significados [...]”.

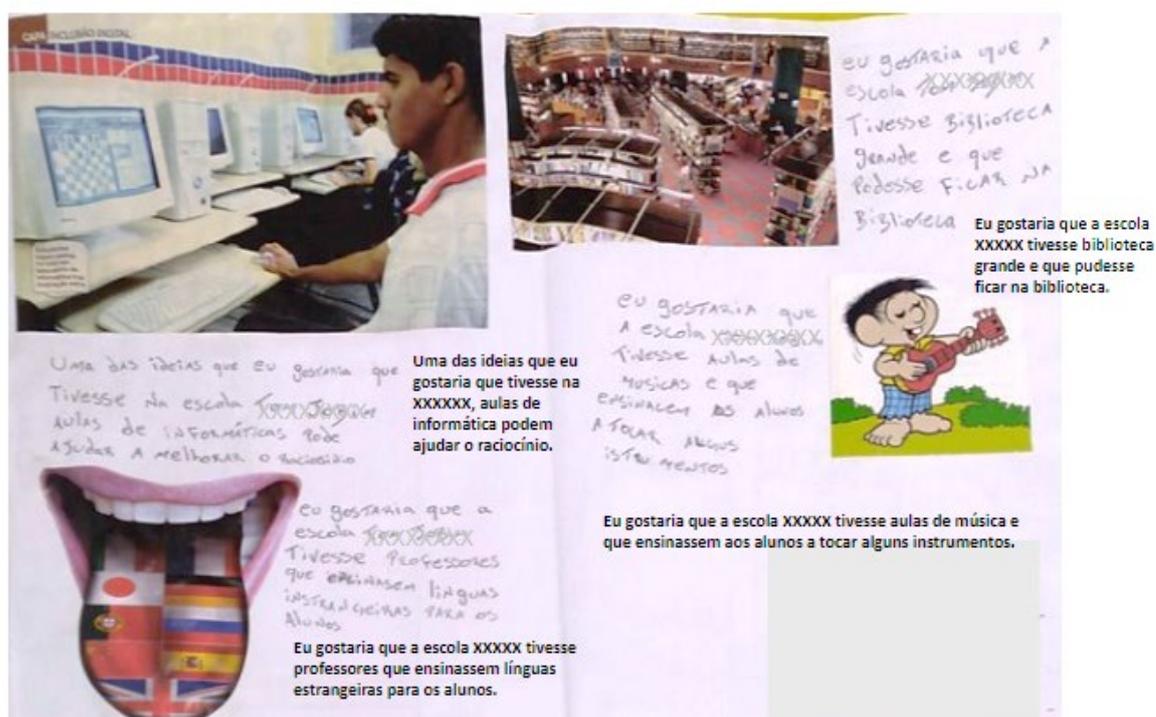
Adeben, em sua narrativa imagética, expressa o desejo de dois elementos para a escola da internação. Embora ele tenha mencionado o nome da escola, esse nome foi suprimido, para garantir a privacidade dos participantes. O primeiro elemento, localizado na parte superior da folha, mostra uma imagem de crianças em torno de um computador e, logo abaixo, Adeben escreve, posicionando-se em primeira pessoa: “Essa é uma das ideias que eu gostaria para a escola XXXX, aulas de informática, para o desenvolvimento social e para obter todos os tipos de informação”. As aulas de informática são expressas com duas finalidades: o desenvolvimento social e a possibilidade de obter informações de todos os tipos, esboçando um sentido de pesquisa e de aprendizagem.

O segundo elemento desejado por Adeben está representado por um jogador de futebol em campo, na parte inferior da folha, onde escreve: “seria muito bom, se tivesse mais

atividades esportivas na XXXX”. Embora houvesse disciplina de Educação Física no currículo da escola e, na época da geração de dados, professor para atender a turma, o desejo por mais atividades esportivas pode estar relacionado não só com o apreço de Adebem aos esportes, mas também ao sentido de privação de liberdade, porque o espaço do CASE para a prática de esportes é um pátio, com piso de cimento, pátio e quadra de futebol ao mesmo tempo. Esse é o único espaço que os jovens têm para tomar sol, socializar nos momentos de “lazer”, jogar futebol e participar das aulas de Educação Física. O acesso a esse pátio se dá de modo escalonado, dividindo a ala³³ em grupos que fazem uso do espaço em horários diferenciados.

A próxima narrativa imagética em análise foi elaborada por Aren, conforme exposto na Imagem 12.

Imagem 12 – Narrativa Imagética de Aren



Fonte: Acervo “Projeto de Pesquisa Novos Significados [...]”.

O sentido de escola expresso por Aren traz uma diversidade de elementos. Primeiramente, ele faz referência à escola de internação com o desejo de ter aulas de informática, com o argumento de que “pode ajudar a melhorar o raciocínio”, remetendo à

³³ Os Centros de atendimento socioeducativos são internamente divididos em alas ou divisões, que ajudam na organização dos grupos de jovens nos espaços internos do CASE.

ideia de um melhor aprendizado. Em seguida, ele novamente faz referência ao nome da escola, expressando o desejo de que “tivesse professores que ensinassem línguas estrangeiras para os alunos”. No currículo do EF, os alunos têm a disciplina de Língua Inglesa. Entretanto, o desejo de aprender línguas, expresso por Aren, pode estar relacionado às práticas curriculares tradicionais que não se aplicam às particularidades do contexto socioeducativo. Conforme observam Anjos e Ramos (2020), apesar de haver respaldo legal, que garanta o acesso e a permanência de adolescentes em medida socioeducativa de internação no espaço escolar, a escola pode ter dificuldades pedagógicas e curriculares para atender esses jovens.

Ao reiterar o apreço pelo espaço da biblioteca, Aren traz uma imagem de um espaço amplo com grandes estantes de livros e escreve: “Eu gostaria que a escola XXXX tivesse biblioteca grande e que pudesse ficar na biblioteca”. Essa narrativa de escola ideal trazida por Aren é representativa e demonstra a privação de liberdade como restrição não só de livre circulação do corpo, mas evidencia a restrição de acesso no interior da privação de liberdade, evocando uma ideia de múltiplas privações dentro da privação de liberdade como elemento macro.

Além disso, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) recomendam que o primeiro passo para a reinserção da leitura na escola demanda a reconstrução de currículos. Além disso, chamam atenção ao fato de que não se trata unicamente de criar oficinas e projetos que aparecem, assim como desaparecem, sem impactar nos alunos. Os autores também afirmam que “os currículos precisam estabelecer uma forma permanente e sistemática de trabalho com a leitura, reservando tempo efetivo e suficiente para o trabalho com leitura, em todas as séries” (FERRAREZI Jr.; CARVALHO, 2017, p. 24).

Assim, o acesso à biblioteca, tanto no âmbito das práticas escolares como no âmbito das práticas socioeducativas, não poderia ser uma vontade de um jovem privado de liberdade, deveria ser uma prática, uma realidade. Sob a mesma perspectiva do desejo de ter acesso a uma biblioteca, o último elemento exposto por Aren, diz respeito ao acesso à arte e à cultura. “Eu gostaria que a escola XXXX tivesse aulas de música e que ensinassem os alunos a tocar alguns instrumentos”. A narrativa imagética de Aren, no conjunto de sua elaboração, reflete desejos e aspirações de acesso a espaços e recursos educacionais mais qualificados.

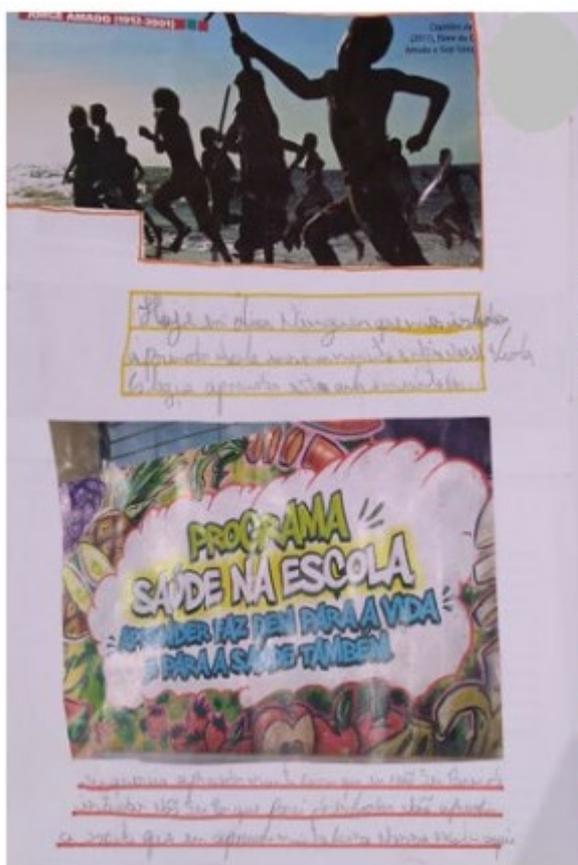
Para Volpi (2019), o que organiza a ação socioeducativa é o jovem estar na escola, mas em uma escola que faça sentido para a vida, para o aprendizado de conhecimentos que vão capacitá-lo para posicionar-se e entender melhor o mundo e, por isso, a escola e as práticas educacionais devem estar fundamentadas em uma visão de Direitos Humanos. Volpi (2019, p. 203) ainda chama atenção para o fato de que os jovens autores de atos infracionais,

que passam pelo sistema socioeducativo, “difícilmente aprendem a base dos direitos humanos”.

A relação da narrativa imagética de Aren com o pensamento de Volpi (2019, p. 203) centra-se na perspectiva de que “o centro da ação socioeducativa é a educação”. Não é possível considerar como educacionais práticas precárias, sem o devido acesso a recursos, espaços e práticas adequadas.

A próxima narrativa imagética em análise é a de Danso, ilustrada pela Imagem 13.

Imagem 13 – Narrativa Imagética de Danso



Hoje em dia ninguém quer mais estudar aprende escola ensina muito (parte ininteligível) colégio aprender essa aula (parte ininteligível)...

Eu queria aprender muita coisa que eu não sei. Parei de estudar. Não aprendi. A escola que eu aprendi muita coisa nessa escola aqui.

Fonte: Acervo “Projeto de Pesquisa Novos Significados [...]”.

A narrativa imagética de Danso, ao situar sua reflexão “hoje em dia”, associada à imagem de meninos correndo em uma praia, faz referência ao fato de não se querer mais estudar ou aprender: “Ninguém que mais estudar aprender”. Em seguida, justapõe uma frase relacionada à escola: “escola ensina muito” e “nóis nessa vida”. Generaliza, ao indicar que pessoa nenhuma quer mais estudar, evocando uma percepção que pode circular como discurso de senso comum em sua esfera de circulação social. Além disso, avaliar que, embora a escola ensine muito, ninguém quer mais estudar e ainda adiciona em terceira pessoa: “e nós nessa

vida”. São paradoxais as relações estabelecidas entre escola, estudar e uma vida em que ele se inclui. Na avaliação de Danso, a expressão “nessa vida” está indexando o sentido de uma vida privada de liberdade, de uma vida comprometida nos percursos do ato infracional.

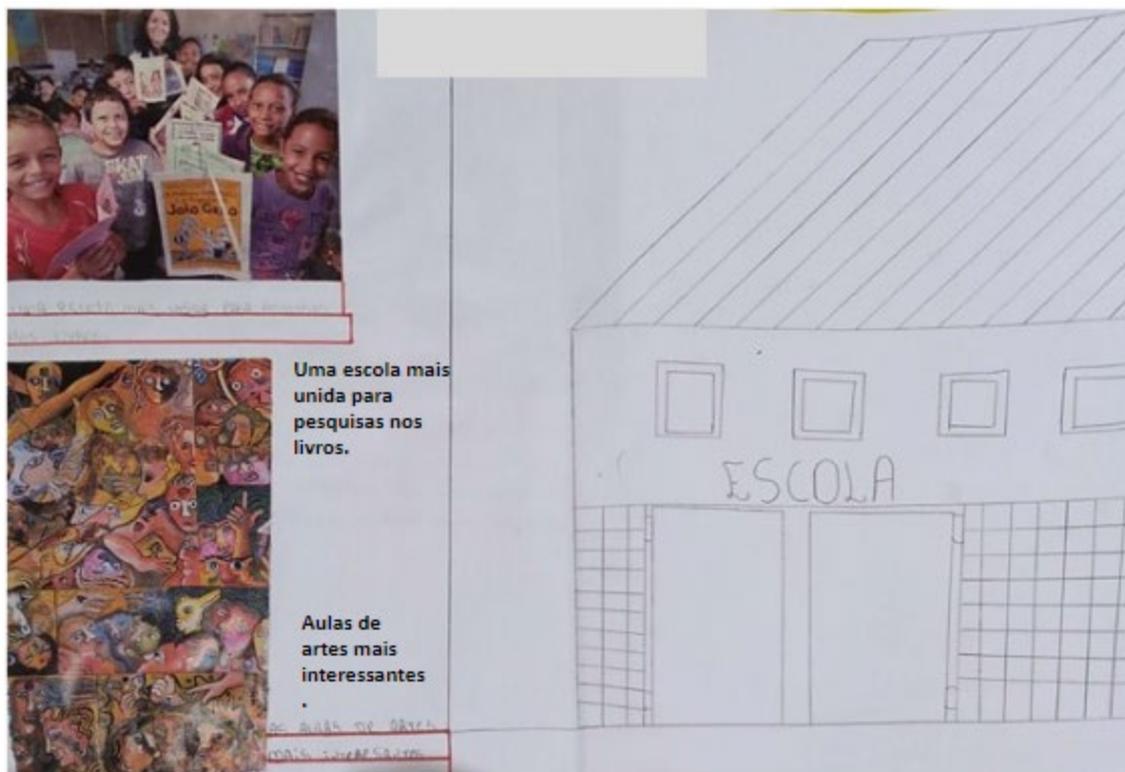
Na narrativa imagética de Danso, ainda há uma segunda imagem que remete a um grafite num muro, onde está escrito “Programa saúde na escola – aprender faz bem para a vida e para a saúde também”. Com a imagem desse grafite em sua narrativa, Danso, mais uma vez, avalia: “Eu queria aprender muita coisa que eu não sei. Parei de estudar não sei por quê. Parei de estudar. Não aprendi. A escola que eu aprendi muita coisa nessa escola aqui”.

Ao justapor as frases em sua reflexão, faz uma avaliação de sua própria trajetória, começando pelo desejo de aprender muitas coisas que ainda não sabe. Observa que parou de estudar e não encontra justificativa para isso em suas memórias, ao afirmar que não sabe a razão pela qual parou de estudar. Estabelece uma relação de causa e consequência, ao afirmar “parei de estudar, não aprendi”. Por fim, faz referência à escola no espaço de internação: “a escola que eu aprendi muita coisa nessa escola aqui”, evocando a importância da escola na internação, onde teve a oportunidade de aprender mais, acrescentando conhecimento a sua trajetória de vida. Bozza (2012) considera que o ensino que os jovens recebem na escola em espaço de internação é percebida por muitos jovens como sendo a principal ou a única, em muitos casos.

Desse modo, Bozza (2012, p. 113-114) analisa que “os jovens negociam seus papéis de alunos e de jovens em conflito com a lei, valendo-se da “escola inserida” como, praticamente, a única atividade diária e o ponto central onde organizam o cotidiano”. Além disso, em muitos casos, o momento de internação é o momento em que conseguem voltar sua atenção ao aprendizado. Portanto, as identidades dos jovens são constituídas também nos processos educacionais formais ou não formais que oportunizam condições, escolhas e experiências para a formação da identidade (BOZZA, 114).

A discussão segue com próxima narrativa imagética exposta, de autoria de Bomani, Imagem 14.

Imagem 14 – Narrativa Imagética de Bomani



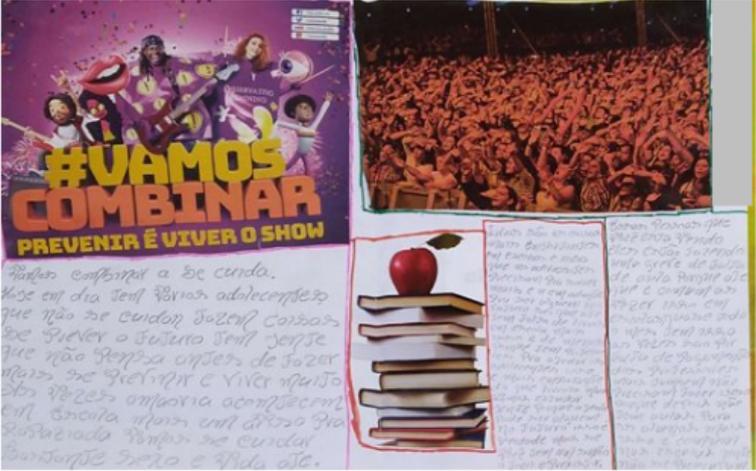
Fonte: Acervo “Projeto de Pesquisa Novos Significados [...]”.

A narrativa imagética de Bomani é formada por um desenho de uma casa com o termo escola escrito em posição de fachada, com portas amplas e janelas, remetendo à ideia de que, dentro dessa escola, ele quer “uma escola mais unida para pesquisas nos livros” e expressa esse desejo associando a uma imagem de crianças em um espaço de escola com livretos de cordel ao centro. Além disso, traz uma figura que lembra uma pintura e, ao lado, escreve: “As aulas de artes mais interessantes”. Assim como Aren, Bomani, com a narrativa imagética exposta na Imagem 12, também expõe o desejo de ter acesso a livros e a aulas mais interessantes em uma área que o interessa, Artes. Ele não expressa suas ideias por escrito em primeira pessoa, ao referir a escola como “mais unida”, com a finalidade de poder fazer pesquisas nos livros. Ele não define o sentido de união da escola, possibilitando múltiplas leituras em relação à realidade do contexto.

Neste momento da discussão, coloca-se a narrativa imagética de Adisa, Imagem 15.

Imagem 15 – Narrativa Imagética de Adisa

Vamos combinar se cuida. Hoje em dia tem vários adolescentes que não se cuidam. Fazem coisas de prever o futuro tem gente que não pensa antes de fazer, mais se prevenir e viver muito. Às vezes a maioria acontecem em escola. Mais um aviso pra rapaziada, vamos se cuidar bastante, sexo é vida até.



Essas pessoas que você está vendo elas estão fazendo uma greve de falta de aula porque até que é comum às vezes isso em escolas, quase todo mês tem isso, às vezes é por falta de pagamento dos professores, mas também não precisam fazer isso, porque depois não tem aulas para os alunos mais isso é comum nas escolas, tente não se preocupar.

Livros são coisas mais importantes em escolas. É isso que os adolescentes precisam para saber mais e ir em diante. Pra ser alguém no futuro. Sei que até tem falta de livros em escolas, mais isso é de menos, porque têm professores pra ajudar os adolescentes. Isso é mais importante do que livros. Mais vamos estudar, tente porque a gente pode ser alguém no futuro, isso é verdade, mais se você tem um sonho, o foco é persistir.

Fonte: Acervo “Projeto de Pesquisa Novos Significados [...]”.

Adisa, em sua narrativa imagética de escola ideal, traz um assunto relativo à educação sexual e expressa em sentido orientativo: “Vamos combinar de se cuida”. Além disso, faz uma menção ao fato de “às vezes, a maioria acontece em escola”, dando a ideia de que os jovens devem se prevenir ao terem relações e que essas relações podem também acontecer no espaço escolar. Ele expressa essa orientação associada a uma imagem publicitária que faz alusão à festa e a preservativos, cujo enunciado traz uma orientação geral sobre prevenção.

Em seguida, associada à imagem de uma pilha de livros com uma maçã em cima, ele comenta sobre a importância dos livros nas escolas como recurso essencial para o aprendizado dos jovens. Também associa a ideia de “saber mais, para ser alguém no futuro”. Com perspectiva de um futuro mais bem alicerçado em uma identidade formada na aquisição do conhecimento com a leitura, Adisa avalia indexalmente, dizendo: “sei que até tem falta de livros em escolas, mais isso é o de menos, porque tem professor para ajudar os adolescentes. Isso é mais importante que livros”. Refere, assim, o fato de ter professor como sendo mais importante do que os próprios livros.

Conceição (2020) pondera que, para os jovens no contexto socioeducativo, na educação escolar, a relação entre professor e aluno é ressignificada, em vista das especificidades existentes no cotidiano desses jovens. “Os/as professores/as mostram-se dispostos/as a ensinar, pois reconhecem as dificuldades que os/as jovens já enfrentaram (e ainda enfrentam) no processo escolar” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 1405). Ainda com foco no

professor, associado à imagem de uma multidão de braços para cima, ele associa a ideia de greve de professores, faz uma nova avaliação entre os problemas que têm os professores que os levam a fazer greve e a preocupação com o fato de não haver aulas nas escolas e conclui sua avaliação: “[...] mais isso é comum nas escolas, tente não se preocupar”. A representação de escola ideal de Adisa oportuniza conhecer, a partir da perspectiva do jovem, de suas vivências com a escola, problemas sociais situados não só em relação à escola de internação, mas também na escola da rua.

No tópico a seguir, passo às reflexões relativas às Considerações Finais deste estudo.

SOBRE MAIS UMA HISTÓRIA PARA GERAR OUTRAS TANTAS HISTÓRIAS...

Este estudo partiu de um percurso de pesquisa iniciado em Bastos (2019), decorrente do projeto de pesquisa “Novos significados para alunos dos anos finais do ensino fundamental no contexto da socioeducação: linguagens para autonomia e cidadania”, conforme descrito no tópico inicial deste estudo. O projeto foi desenvolvido no contexto de uma escola de atendimento socioeducativo, com adolescentes dos anos finais do ensino fundamental em medida socioeducativa de internação, sem possibilidade de atividade externa. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, enfrentamos barreiras e limitações para sua execução, devido à natureza prisional do contexto, agravada com a pandemia mundial de 2020.

Porém, como os obstáculos no caminho também são boas fontes de aprendizado, esta tese foi sendo escrita, com base em um recorte de dados de entrevistas em grupo e narrativas imagéticas, de modo desafiador e constituindo-se em uma fonte de múltiplos aprendizados. Assim, no percurso de pesquisa desenvolvido, percebo como um grande aprendizado a necessidade ter um olhar mais atento às construções discursivas, principalmente com relação aos jovens no contexto da escola pública e, essencialmente, no contexto de escola de socioeducação de modo específico. Essas construções perpassam as interações e adquirem forma na vida dos jovens, por meio dos processos de diferenciação (SILVA, 2014), formação de identidades (HALL, 2014; SILVA, 2014) e de operações de citacionalidade (SILVA, 2014; BUTLER, 2000), conforme descrito no tópico de análise e discussão dos dados.

Os trânsitos entre pesquisa, reflexão teórica, análises e aprendizados demonstram, como dito no tópico de Introdução, que se trata de uma tese situada em uma Linguística Aplicada que se alinha a outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, com o propósito de formar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem exerce papel central (FREITAS; MOITA LOPES, 2017). Assim, frente ao conjunto de aprendizados constituídos no desenvolvimento deste estudo, passo às discussões em relação ao tema, problema de pesquisa e objetivos.

Aqui retomo o tema da pesquisa, que é o modo como adolescentes dos anos finais do EF, em medida socioeducativa de internação, percebem a escola, perante seus percursos de vida, com base em performances narrativas em pequenas histórias e narrativas imagéticas sobre o ideal de escola. Com isso, para fins de análise e discussão no âmbito desta tese, foi trazido um recorte de dados gerados no âmbito do projeto de pesquisa “Novos Significados [...]”, sob a seguinte pergunta de pesquisa: o que revelam as performances narrativas em pequenas histórias com relação à escola, perante os percursos de vida, de jovens em medida

socioeducativa de internação, em contexto de escolarização nos anos finais do ensino fundamental? Como resposta à pergunta de pesquisa, resultam deste estudo performances relativas à violência, à exclusão, à falta de acesso a recursos básicos de modo imbricado. Além desses aspectos mesclam-se Discursos e sentidos sobre a escola, em processos de diferenciação, quer dizer, em performances constituídas de relações de identidade e de diferença, além de operações de citacionalidade, pela recorrência de Discursos de cunho negativo sobre si mesmos e sobre sua inserção na escola.

Com relação ao objetivo específico de identificar o que evidenciam as narrativas em pequenas histórias com relação a contextos de vida dos jovens, observo que esses jovens têm suas vidas marcadas por um conjunto de desigualdades sociais que começam pelo território e se estendem pela falta de acesso a recursos de infraestrutura urbana, bem como à direitos básicos. A vulnerabilidade se caracteriza principalmente pela exposição ao tráfico e à violência.

Os Discursos dos jovens são marcados por sentidos de necropolítica. As relações de inimizade são altamente nefastas, tendo em vista que esses jovens vivenciam essas relações em conflitos nos quais são protagonistas e vítimas dessa mesma violência. Conforme exposto no Excerto 5, “[...] é que na rua a verdade toma conta do cara”, por exemplo, observa-se uma verdade, que é fortemente construída no Discurso, para a manutenção das relações de inimizade e do direito de matar.

A força e as consequências do Juvenicídio e de juvenicídio moral foram emergentes nas performances narrativas dos jovens. Identifiquei que as noções de juvenicídio são performadas de um ponto de vista de quem está dentro de processo, de quem está vivenciando no seu cotidiano a precariedade e a violência, sem alcançar uma perspectiva crítica, que ajude a transpor de algum modo o circuito de juvenicídio, em que se encontram.

Mesmo que haja certa representação (GOFFMAN, 2014 [1959]) dos participantes, essa representação pode ser compreendida como resistência. Toda posição precária no mundo leva a uma forma de resistência (BUTLER, 2016a). Tendo em vista que as identidades são produzidas em espaços institucionais específicos e em práticas discursivas específicas (HALL, 2014), nesse cenário de precariedade, de vulnerabilidade e de resistência, há a formação de *eus* interiores afetados, com prejuízo nos processos de formação de identidades desses jovens.

Assim, destaco que os jovens parecem resistir à precariedade à vulnerabilidade social de formas múltiplas, inclusive por intermédio de suas incursões pelo tráfico, que, para eles, representa uma forma de trabalho e renda. Entretanto, esses atos de resistência contribuem

com os processos de formação de suas identidades, gerando muitas vezes perspectivas contraditórias.

Neste ponto, os dados se cruzam com os aprendizados, porque reforço meu entendimento de que não pode haver juízos de valor, a respeito das “escolhas” relatadas pelos participantes. À luz das reflexões desta tese, torna-se evidente que não são necessariamente escolhas, mas caminhos tomados, decorrentes das circunstâncias de vida de cada um. Sob essa perspectiva, não nos compete julgar e sim conhecer melhor, para poder contribuir, pelo menos, com os processos educacionais.

Identifico também que os jovens dão pistas de que reconhecem os problemas das suas comunidades de origem e desejam que essas comunidades sejam melhores para as crianças. É importante considerar que os jovens trazem pequenas histórias concernentes à realidade de ser jovem e viver a realidade dura da pobreza, da precariedade e da violência na periferia. Suas pequenas histórias retratam processos amplos de juvenicídio, que só podem ser entendidos por meio de lógicas articuladas a elementos de ordem sócio-histórico, cultural e econômico. São lógicas que definem trajetórias de vida e extinções de trajetórias de vida juvenis.

Sobre o objetivo de identificar o que evidenciam as narrativas em pequenas histórias sobre a escola dentro e fora da socioeducação, entende-se que os jovens evidenciam a precarização da educação pública. Essa precarização soma-se à precariedade das condições educacionais em espaço socioeducativo, com viés prisional e punitivo, e amplia a abrangência e o impacto do juvenicídio moral, conforme discutido com base em Strecker, Isern e Feixa (2018). Sob essa perspectiva, considero importante ter em vista que, no contexto brasileiro, a precariedade da educação pública é um elemento integrante das perspectivas de juvenicídio moral, pois um percurso escolar precarizado pode prejudicar expectativas de vida, de projetos futuros e o livre desenvolvimento dos jovens de periferia.

Com relação à escola fora da socioeducação, foram recorrentes expressões que indexam Discursos que demonstram uma relação contraditória com a escola. Embora pareça ser opcional abandonar a escola e integrar o tráfico, como foi recorrente nas interações. Sobre a ideia de escolha, evidencio que não é uma questão de opção para esses jovens. Trata-se da força das circunstâncias, caracterizadas no âmbito desta tese como precariedade, vulnerabilidade e de resistência, sobretudo.

Com relação à escola dentro da socioeducação, os aspectos punitivo e prisional se misturam com a obrigatoriedade de frequentar a escola, sendo recorrente a expressão “[...] ou eu estudo ou eu vô pro isola”. Além disso, remetem à percepção de que seu aprendizado acontece como “um filme repetido”, no espaço de internação socioeducativa, tendo em vista

que os conteúdos curriculares se tornam repetitivos, e, possivelmente, as práticas ficam restritas à transmissão de conteúdos.

Ainda pude identificar a ocorrência de repertórios identitários desacreditados em relação à carreira escolar, relativos ao fato de os participantes terem em suas vidas percursos com atos infracionais, ou mesmo em relação ao fato de ser jovem, pobre, entre outros modos de identificação estigmatizados. Configuram-se, assim, como identidades, em que os percursos escolares não se incluem como possibilidade de vivência, embora reconheçam como um aspecto positivo o progresso que têm na carreira escolar, durante o período de internação.

Esses repertórios identitários são formados de modo contraditório nas interações, pois há momentos em que os jovens predicam suas escolhas, posicionando-se moralmente no que diz respeito às expectativas compartilhadas de escolarização. Esse tipo de atitude pode ser observado tanto nas pequenas histórias como nas narrativas imagéticas sobre o ideal de escola, permeando, entre o real e o ideal, não só suas visões de mundo, mas expectativas socialmente compartilhadas sobre a importância da escola.

Com relação ao objetivo de identificar o que evidenciam as narrativas em pequenas histórias e as narrativas imagéticas sobre o ideal de escola, observo que esse ideal se constitui com base em duas percepções. A primeira está em relação à infraestrutura escolar, em que o ideal de escola exposto nas narrativas imagéticas não é um ideal estranho, ou imaginário, ou fantasioso. É um ideal de escola saudável, com muitas coisas, que deveria ser realidade para esses jovens.

Entretanto, a precariedade das escolas a que tiveram acesso os leva a idealizar aquilo que deveria ser real. A segunda percepção trazida pelos jovens nas narrativas imagéticas refere-se à violência policial e a problemas da escola pública, como as greves dos professores, de questões relativas à educação sexual nas escolas e, predominantemente, a valorização da leitura, da escrita, assim como o desejo por aprendizados como o de língua estrangeira, por exemplo. Como é possível observar, esta tese traz uma diversidade de performances narrativas em pequenas histórias e narrativas imagéticas de uma realidade de jovens privados de liberdade, na socioeducação, que dificilmente são percebidas à luz do senso comum.

Para a Linguística Aplicada, este estudo contribui de modo a trazer práticas discursivas no cerne das reflexões teóricas sobre necropolítica, juvenicídio e juvenicídio moral, temas relevantes para refletir sobre os problemas das juventudes na atualidade. Essas reflexões estão em relação com Discursos localizados na esfera macrossocial e têm impacto nas vidas dos jovens por intermédio de processos de formação de identidades, de modo destrutivo.

Não é possível refletir sobre o juvenicídio sem se ater às práticas discursivas que o constituem e o impulsionam entre as juventudes. Sob essa perspectiva, argumento que as práticas discursivas têm muita força, seja de modo positivo seja de modo negativo, como se identifica no contexto desta tese. Isso se justifica pelo fato de que a performance narrativa produz aquilo que é relatado e está em relação com os Discursos disponíveis no mundo, e assim opera simbolicamente.

Para a educação em geral e para a socioeducação de modo específico, esta tese contribui com a possibilidade de refletir sobre o papel exercido pelas práticas pedagógicas no processo de desconstrução de Discursos e no processo de formação de identidades. O espaço socioeducativo não pode funcionar como um recurso de juvenicídio. Deve ser um espaço que possibilite a formação do pensamento crítico e, por intermédio da criticidade, deve contribuir para novos e positivos processos de formação identitária.

Um caminho para isso pode estar localizado em práticas que desenvolvam o pensamento crítico. Valenzuela Arce (2015, p. 18) considera que “a verdadeira reflexão crítica vem da práxis, que é reflexão e ação transformadora”, relativa à mediação da experiência individual e social da realidade. Como diz bell hooks³⁴ (2020, p. 31), “pensar é uma ação”. Desse modo, considera que pensamentos são laboratórios onde se formulam perguntas e se encontram respostas. Além disso, o pensamento livre deve ser incentivado, e a educação deve ser uma prática de liberdade, por intermédio do pensamento crítico.

No contexto da socioeducação, é fundamental preparar os professores para realizarem práticas que retirem os estudantes de um aprendizado de passividade, “como um filme repetido”. Assim, o pensamento crítico tem potencial para mobilizar a imaginação, nos levando a perceber as coisas de um ponto de vista diferente. É nesse sentido que bell hooks (2020) defende a pedagogia engajada, uma estratégia de ensino, cujo propósito é recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade atingir sua autorrealização. Portanto, na pedagogia engajada, há a construção de um relacionamento de trabalho relevante em sala de aula, por meio do qual há uma interação que coloca em movimento as ideias trocadas entre todas as pessoas. Assim sendo, é importante que os professores recebam formação adequada

³⁴ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins e é escrito em iniciais minúsculas, por sua escolha, devido ao seu posicionamento político de recusa egóica intelectual, pois hooks queria que o leitor prestasse atenção em sua obra, em suas palavras e não em sua pessoa. Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perdemos-bell-hooks#:~:text=bell%20hooks%2C%20assim%20mesmo%2C%20em,e%20n%C3%A3o%20em%20sua%20pessoa>. Acesso em: 17 mar. 2024.

para poder desenvolver práticas de pedagogia engajada, considerando as realidades dos jovens, promovendo o debate e a construção de novas formas de pensar a realidade.

Com relação às implicações para o desenvolvimento do objetivo geral proposto para o projeto “Novos Significados [...]”, conforme exposto no Capítulo 1 desta tese, penso que os dados deste estudo contribuem com o entendimento de que, talvez, o aspecto metodológico mais importante seja o de levar os jovens a compreenderem as realidades das quais se originam e passem a refletir criticamente, como possibilidade de construção de novas possibilidades de vida, por meio de uma pedagogia engajada, conforme proposto por hooks (2020).

É importante ter em vista que a escola pública não é um espaço neutro de interesses políticos e ideológicos, sobre os quais gestores, professores e alunos estão subordinados, tornando mais desafiadoras as possibilidades de mudar o modo como as práticas pedagógicas são pensadas. Portanto, as práticas educacionais na socioeducação voltadas para a liberdade, demandam mudança no modo como as práticas pedagógicas são pensados.

No desenvolvimento deste estudo e no processo de seleção de dados, ao analisar dados relativos às meninas em espaço de internação, pude perceber em suas performances narrativas o quanto suas perspectivas demandam um estudo bem fundamentado com relação a estudos de gênero, estudos feministas e relativos ao feminicídio. No contexto de internação socioeducativa, há um conjunto de peculiaridades relativas ao feminino que são diferentes do que se identifica no contexto de internação masculina. Assim, a discussão sobre gênero na socioeducação é um ponto que se aprofunda nas performances narrativas das jovens, que evocam, entre outras vivências e Discursos, a violência doméstica. Diante de tal cenário, considero oportuno que sejam exploradas em pesquisas futuras as performances narrativas em pequenas histórias de jovens do gênero feminino em contexto de internação socioeducativa.

Além disso, os desafios dos anos finais do ensino fundamental, para as escolas, professores e jovens, tornam-se maiores a cada dia. O agravamento das condições de precariedade das populações de periferia e da violência a que as juventudes de estão expostas é fator de atenção. Em face dessas circunstâncias, considero importante a implementação de novos estudos que possam analisar performances de jovens das escolas públicas de periferia no cotejo com as performances de jovens no contexto da socioeducação, como forma de avaliar como ocorrem os processos de formação identitária nos diferentes espaços e poder refletir sobre os impactos do juvenicídio e do juvenicídio moral sobre esses dois perfis de jovens.

Por fim, considero que estudos de linguagem, especialmente no campo da Linguística Aplicada, em contextos fortemente marcados pela diferença, como é o caso do contexto da socioeducação, são fundamentais e tornam-se cada dia mais necessários, devido à desigualdade social que assola cada vez mais as populações empobrecidas. Entendo, assim, que é preciso colocar lentes sobre as múltiplas formas de inequidade, atravessadas por diferentes marcadores relativos à raça, gênero, orientação sexual e territorialidades, por exemplo, os quais contribuem fortemente para a desigualdade de aprendizagem, de desempenho escolar e a exclusão de muitos jovens.

Portanto, na perspectiva da escolarização de adolescentes em medida socioeducativa de internação, há muito ainda a ser refletido e pesquisado. A realidade do contexto de internação e os desafios enfrentados pela escola e pelos professores de socioeducação são parte de um conjunto de problemas de ordem política e social que se refletem nas trajetórias de vida dos jovens, como se pode observar com relação ao contexto da socioeducação.

Espero, não com sentido de ficar esperando, espero no sentido do verbo “esperançar”, de Paulo Freire (1992), que a pesquisa e a construção de conhecimento possam ter força para contribuir com novos entendimentos sobre os jovens, para que se possa superar principalmente o aspecto punitivo da “internação em estabelecimento educacional”, conforme propõe o Estatuto da Criança e do Adolescente. Espero também que possa haver o entendimento de que os processos educacionais na socioeducação devem ser diferenciados, devem estar em diálogo com as realidades dos jovens, para que as práticas educacionais, contribuam com os processos de formação das identidades, explícitos nas práticas discursivas.

Assim, encerro o presente estudo, como quem chega a um novo ponto de partida e não a uma chegada, porque, na construção de conhecimento, sempre se avança para um novo ponto a ser explorado. Entretanto, chego performando em meu fazer docente o verbo esperançar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. L.; AMARAL, D. S. do. Escolarização na socioeducação: uma análise das práticas escolares na Unidade de Internação de Santa Maria (UISM) no Distrito Federal. **Revista Com Censo**, Distrito Federal, v. 6. n. 3, p. 126-131, 2019.
- AMARAL, J. P. W.; GONÇALVES, R. S.; TOWNSEND, T. D. Sonho de liberdade: a criação de um videoclipe no CASE-SM. **Comunicações**, Piracicaba, v. 28, n. 1, p. 67–90, jan.- abr. 2021.
- ANJOS, S. N. R. dos; RAMOS, M. F. H. A escolarização de adolescentes em conflito com a lei: uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 9, n. 11, p. 1–27, 2020.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-Book*. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Metodologias-Ativas-para-Educa%C3%A7%C3%A3o-Inovadora/dp/8584291156/ref=asc_df_8584291156/?tag=googleshopp00-20&linkCode=df0&hvadid=379708321671&hvpos=&hvnetw=g&hvrnd=10138526188698812724&hvpone=&hvptwo=&hvqmt=&hvdev=c&hvdvcmidl=&hvlocint=&hvlocphy=9102422&hvtargid=pla-811942666245&psc=1&mcid=ffdb93883b4c30bda5c6197cd67bb7e8. Acesso em: 17 set. 2022.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Laude Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção de identidade aos 15 anos. *In*: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). **Identities: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 149-185.
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, G. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, [s.l.], v. 28, n. 3, p. 377–396, 2008.
- BARONAS, R. L.; ARAÚJO, L. M. B. M; PONSONI, S. Reflexões acerca da análise dialógica dos discursos verbo-visuais: um caso de humor na política brasileira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 24-42, jul./dez. 2013.
- BASTOS, L.C.; SANTOS, W.S. **A entrevista na pesquisa qualitativa – perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

BASTOS, S. C. M. **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. 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8927?show=full>. Acesso em: 05 set. 2022.

BASTOS, S. C. M.; FRONZA, C. de A. Fenômenos representativos de adolescentes em contexto socioeducativo sobre escolarização, abandono escolar e aulas de língua materna. **Letras de Hoje**, [s.l.], v. 55, n. 3, p. 329–341, 2020a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/36567>. Acesso em: 05 set. 2022.

BASTOS, S. C. M.; FRONZA, C. de A. Representações sobre a escola ideal para adolescentes dos anos finais do ensino fundamental em contexto de medida socioeducativa de internação. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 16, n. 3, p. 452-472, 2020b. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11468>. Acesso em: 05 set. 2020.

BASTOS, S. C. M.; FRONZA, C. de A. Passado e presente na escola: os sentidos de futuro para adolescentes em medida de internação. In: FRONZA, C. de A.; BASTOS, S.C.M.; ILDEBRAND, I. dos S.; LUIZ, S. W.; DE LEÓN, S.C.V.; MAQUIEIRA, J. dos S. (org.). **Conexões com a escola que transforma: linguagem, inclusão e socioeducação**. Porto Alegre: Cirkula, 2021. p. 29-46. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/17a_YztaE7dNCnjJWR4p5ntfNaa15d3a/view. Acesso em: 05 set. 2022.

BASTOS, S. C. M.; FRONZA, C. de A. Caminhos do projeto “Novos Significados [...]”: ações, representações e sentidos. In: FRONZA, C. de A.; BASTOS, S.C.M.; ILDEBRAND, I. dos S.; LUIZ, S. W.; DE LEÓN, S.C.V.; MAQUIEIRA, J. dos S. (org.). **Conexões com a escola que transforma: pesquisas e práticas de linguagem com a Socioeducação**. Porto Alegre: Cirkula, 2023. p. 21-55. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PhTiaes5GuzKZaOnj3jyvJrNlWUbWoRN/view>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BIAR, L. de A.; ORTON, N.; BASTOS, L. C. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de “pós-verdade”. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 21, n. 2, p. 231-251, maio/ago. 2021.

BORBA, R. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 43, p. 441-474, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/T86yvM4tkCzZts3kVwqKPQG/#:~:text=Com%20isso%2C%20Butler%20defende%20um,discursos%20hist%C3%B3rica%20e%20culturalmente%20espec%C3%ADficos>. Acesso em: 20 set. 2023.

BOZZA, Morgana. Os sentidos da “escola inserida” para os jovens privados de liberdade: cada dia é um dia. In: STECANELA, N. (org.). **Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade**. Caxias do Sul: Educs, 2012. cap. 5, p. 93-115.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm. Acesso em: 11 mai. 2022.

BRASIL, K. T.; ALMEIDA, S. F. C. de; COSTA, J. E. M. da.; GANEM, V. Dispositivos de escuta de adolescentes privados de liberdade e de agentes socioeducativos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Distrito Federal, v. 36, p. 1-8, 2020.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. B. de. **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BURNS, A. Action research. *In*: HEIGHAM, J.; CROKER, A. C. (org.). **Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 112–134.

BUTLER, J. Rethinking vulnerability and resistance. *In*: BUTLER, J.; GAMBETTI, Z.; SABSAY, L. **Vulnerability in resistance**. London: Duke University Press, 2016a. p. 12-27.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016b.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

BUTLER, J. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Cadernos de Leitura**, n. 78, p. 1-16, Jun. 2018b. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnribpcajpcglclefindmkaj/https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-166. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnribpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7446813/mod_resource/content/1/Corpos_que_pesam_sobre_os_limites_discur.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

BUTLER, J. **A força da não violência: um vínculo ético-político**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CALAZANS, M. E. Letalidade infanto-juvenil no Brasil: violências, dados e conceitos de enfrentamento na América Latina. **Juventude.br**, São Paulo, n. 19, ano 14, p. 1-12, 2019.

Disponível em: <https://juventudebr.emnuvens.com.br/juventudebr/article/view/201>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CAMERINI, M. F. A.; SOUZA, S. J. Interatividade audiovisual e produção da subjetividade. *In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.).* **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 389-404.

CONCEIÇÃO, W. L. da. Histórias de vidas de professores/as e o fazer docente na socioeducação. **Prática Docente**, Mato Grosso, v. 5, n. 2, mai/ago, p. 1395-1409, 2020.

CAPELLARI, A. *et al.* Deixe-nos viver: enfrentamentos ao trabalho infantil no tráfico de drogas e a disputa pela vida. *In: CAPELLARI, A.; NARDO, F. L.; ROSA, H. de La R. da R.; PASQUALIN, V. C.* **Tecer, lutar e escovar: enfrentamento às piores formas de trabalho infantil**. Porto Alegre: IGES, 2021. p. 31-48.

CARDOSO, P. C.; FONSECA, D. C. O caráter correccional da política socioeducativa no brasil: uma análise crítica. **SciELO Preprints**, São Paulo, p. 1-20, 2022.

CARVALHO, S. de O.; FRAGA, A. S.; SOUZA, S. P.C; BASTOS, S.C.M. Construir pontes e derrubar muros: esse é o tom da Tom. *In: FRONZA, C. de A. et al. (org.).* *In: Conexões com a escola que transforma: linguagem, inclusão e socioeducação*. Porto Alegre: Cirkula, 2021. p. 15-27. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/17a_YzttaE7dNCnjJWR4p5ntfNaa15d3a/view. Acesso em: 05 set. 2022.

CONCEIÇÃO, W. L. da. Histórias de vidas de professores/as e o fazer docente na socioeducação. **Prática Docente**, Mato Grosso, v. 5, n. 2, p. 1395-1409, mai/ago. 2020.

COSTA, C. S da; ALBERTO, M. de F. P.; SILVA, E. B. F. de L. Vivências nas Medidas Socioeducativas: Possibilidades para o Projeto de Vida dos Jovens. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 39, p. 1-16, 2019.

CORDEIRO, S. R.; AUGUSTO, A. Política socioeducativa, colonialidade e extermínio de vidas negras. **Mnemosine**, [s.l.], Vol.18, n. 1, p. 2-18, 2022.

CORREA, D. A. Vulnerabilidade social, desafios epistêmicos e conhecimentos rivais: por diálogos mais horizontais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 58.1, p. 241-258, jan./abr. 2019.

CRAIDY, C. M. Medidas socioeducativas e educação. *In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. (org.).* **Socioeducação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 74-89.

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

CROKER, R. A. An introduction to qualitative research. *In: HEIGHAM, J. CROKER, R. A.* **Qualitative research in Applied Linguistics: a practical Introduction**. 2009. p. 4-24.

CRUZ, C. A. G.; BASTOS, L. C. Histórias de uma obesa: a teoria dos posicionamentos e a (re)construção discursiva das identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 367-384, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-150302-1415>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CUNHA, G. G.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de.; BRANCO, A. U. Universo afetivo-semiótico de adolescentes em medida socioeducativa de internação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020.

DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **Analyzing narrative: discourse and sociolinguistic perspectives**. Cambridge University Press, 2012.

DE FINA, A. Narrative and identities. *In*: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **The handbook of narrative analysis**. Oxford: Wiley Blackwell, 2015. p. 351-368.

DEPPERMAN, A. Positioning. *In*: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **The handbook of narrative analysis**. Oxford: Wiley Blackwell, 2015. p. 369-387.

DERRIDA, J. **Limited Inc**. Illinois: Northwestern University Press, 1991. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://lab404.com/misc/ltdinc.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

DUARTE, F. K. L.; GAIA, R. V.; FILHO, J. G. T. ; NASCIMENTO, D. R. Ensino do gênero grafite: uma experiência com adolescentes em privação de Liberdade. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 111-126, 2019.

ETTO, R. M.; CARLOS, V. G. A influência de fatores sociais na linguagem de adolescentes privados de Liberdade. **Norus**, Pelotas, vol. 6, nº 9, p. 343-375, Jan./Jul. 2018.

EYNG, A. M.; RAMOS, A. Narrativas de educadores da socioeducação: representações sociais sobre adolescência na tessitura do trabalho socioeducativo. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1162-1184, jul./set. 2020.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **D.E.L.T.A**, São Paulo, p. 1-9, 2001. Especial.

FEFFERMANN, M. Estado penal, proibicionismo e criminalização: o que resta para os jovens trabalhadores do tráfico de drogas. *In*: BORELLI, S. H. S.; VALENZUELA ARCE, J. M. (ed.). **Jovens latino-Americanos: necropolíticas, culturas políticas e urbanidades**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO; EDUC / PUC-SP; San Pablo; Manizales: Universidad de Manizales ; Sabaneta : CINDE, 2021. *E-Book*. p.135-161. Disponível em: <https://www.pucsp.br/educ/livro?id=558>. Acesso em: 05 ago. 2023.

FERRAREZZI JR, C.; CARVALHO, R. dos S. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FLANNERY, M. R. S. **Uma introdução à análise linguística da narrativa oral: abordagens e modelos**. Campinas: Pontes, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977 – 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008. Disponível em: <http://www.foucault.ileel.ufu.br/foucault/textos/seguranca-territorio-populacao>. Acesso em: 12 set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. F. R. de. Posicionamentos interacionais em pequenas histórias contadas por um universitário migrante: performances de masculinidade heterossexual. **Fórum Linguistic**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 2116-2127, abr./jun. 2017.

FREITAS, L. F. R. de.; MOITA LOPES, L. P. “Sobre feminismo, sobre racismo, sobre xenofobia, sobre tudo”: desequilíbrios narrativos em performances heterossexuais de um aluno migrante branco. **Calidoscópico**, São Leopoldo, vol. 15, n. 2, p. 305-316, mai./ago. 2017.

FREITAS, L. F. R. de.; MOITA LOPES, L. P. Vivenciando a outridade: escalas, indexicalidade e performances narrativas de universitários migrantes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, p. 147-172, 2019.

FRONZA, C. de A.; BASTOS, S. C. M. **Relatório final do projeto de pesquisa novos significados para alunos dos anos finais do ensino fundamental no contexto da socioeducação: linguagens para autonomia e cidadania**. Coordenadora: Cátia de Azevedo Fronza. 2022. 123 f. Relatório (Relatório de Projeto de Pesquisa). Edital Anos Finais do Ensino Fundamental: Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública. Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas. São Paulo: 2022a.

FRONZA, C. de A.; BASTOS, S.C.M.; ILDEBRAND, I. dos S.; LUIZ, S. W.; DE LEÓN, S.C.V.; MAQUIEIRA, J. dos S. (org.). **Conexões com a escola que transforma: linguagem, inclusão e socioeducação**. Porto Alegre: Cirkula, 2021. Disponível em: <https://livrariacirkula.com.br/produto/9786589312352> . Acesso em: 05 set. 2022.

FRONZA, C. de A. BASTOS, S.C.M.; ILDEBRAND, I. dos S.; LUIZ, S. W.; DE LEÓN, S.C.V.; MAQUIEIRA, J. dos S. (org.). **Conexões com a escola que transforma: pesquisas e práticas de linguagem com a socioeducação**. Porto Alegre: Cirkula, 2023. Disponível em: <https://livrariacirkula.com.br/produto/9786589312802>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FRONZA, C. de A. BASTOS, S.C.M. Ponto de Vista: escolarização em espaço socioeducativo: novos significados nos anos finais do ensino fundamental. *In: NEXO POLÍTICAS PÚBLICAS* [São Paulo], 26 agosto 2022a. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/ponto-de-vista/2022/Escolariza%C3%A7%C3%A3o-em-espa%C3%A7o-socioeducativo-novos-significados-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em 26 ago. 2022.

FRONZA, C. de A. BASTOS, S.C.M. Leitura e Letramento: Novos Significados para Alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Contexto da Socioeducação: linguagens para autonomia e cidadania. *In: CENTRAL DA PESQUISA*. [S/l.], 2022b. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/divulgacao/central-de-pesquisas/#leituraletramento>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: theory and method**. Taylor & Francis e-Library, 2001.

GEE, J. P. Discourse analysis: what makes it critical? *In: ROGERS, R. (ed.) An introduction to critical discourse analysis in education*. London/New York: Routledge, 2004. p. 19-50.

GEORGAKOPOULOU, A. Small stories research: methods, analysis, outreach. *In: De FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. The handbook of narrative analysis.* Oxford: John Wiley & Sons, Inc, 2015. p. 255–271.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2014 [1959].

GUIMARÃES, T. F.; MOITA LOPES, L. P. da. Preâmbulo: a entextualidade, a indexicalidade e a performatividade. *In: MOITA LOPES, L. P. da; GONZALEZ, C. R.; MELO, G. C. V. de; GUIMARÃES, T. F. Estudos queer em Linguística Aplicada Indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe.* 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 94-118.

GURSKI, R. Educa-me ou te mato! **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 1, p. 62-70, 2019.

GURSKI, R. Jovens “infratores”, o rap e o poeitar: deslizamentos da “vida nua” à “vida loka”. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, 17(3), p. 45-56, dez. 2017.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, T. T. da (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HEISSLER, S. Z.; GURSKI, R. Psicanálise, vida loka e rodas de escrita com adolescentes privados de liberdade. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 40, p. 1-14, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Elefante, 2020.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2006.

INDEFENSIÓN. *In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA.* Madrid: Real Academia Espanhola, [2023?]. Disponível em: <https://dle.rae.es/indefensi%C3%B3n>. Acesso em: 19 set. 2023.

JARES, X. R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

JODELET, D. Os Processos psicossociais da exclusão. *In: SAWAIA (org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Vozes, 2001. p. 53–66.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani.* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-78.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversa.** São Paulo: Ática. 1986.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2881163&forceview=1>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MELO, G. C. V. de; MOITA LOPES, L. P. da. Preâmbulo: teorias queer e raça. *In*: MOITA LOPES, L. P. da; GONZALEZ, C. R.; MELO, G. C. V. de; GUIMARÃES, T. F. **Estudos queer em Linguística Aplicada INdisciplinar**: gênero, sexualidade, raça e classe. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 94-100.

MIRA, C. Linguística Aplicada: rupturas, ressignificações e possibilidades do/no campo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, 17(4), p. 684–690, 2019.

MISHLER, E. G. **Research interviewing**: context and narratives. 1986.

MOITA LOPES, L. P. da. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística**, Brasília, n. 27, v. 2, p. 128-157, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v2i27.146>. Acesso em: 08 ago 2022.

MOITA LOPES, L. P. da; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019.

MOITA LOPES, L. P. da. Os EspaçoTempos da narrativa como constructo teórico-metodológico na investigação em Linguística Aplicada. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 40, p. 11-33, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/21413>. Acesso em: 8 ago. 2022.

MOITA LOPES, L. P. da. Introdução: Linguística Aplicada INdisciplinar com base em uma ideologia linguística responsiva às teorizações queer. *In*: MOITA LOPES, L. P. da; GONZALEZ, C. R.; MELO, G. C. V. de; GUIMARÃES, T. F. **Estudos queer em Linguística Aplicada INdisciplinar**: gênero, sexualidade, raça e classe. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 15 – 50.

MOITA LOPES, L. P. da; GONZALEZ, C. R.; MELO, G. C. V. de; GUIMARÃES, T. F. **Estudos queer em Linguística Aplicada INdisciplinar**: gênero, sexualidade, raça e classe. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

MURRAY, G. An narrative inquiry. *In*: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. **Qualitative research in Applied Linguistics**: a practical Introduction. 2009. p. 45-65.

NECROPOLÍTICA. *In*: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, [2023?]. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/necropolitica>. Acesso em: 12 set. 2023.

O CRIME Tá Aí. Intérpretes: MC Menor Do Chapa e MC Orelha. [*S.l.*: *s.n.*]: 04 out. 2017. 1 vídeo (3 min 3 s). Publicado pelo canal Backdi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rldZZTUao0o>. Acesso em: 02 nov. 2023.

OLIVEIRA, K. A. de. Apresentação. *In*: SCHERER, G. A. (org.). **Juvenicídio, território e políticas públicas**: rastros de sangue na cidade de Porto Alegre. Porto Alegre: CirKula, 2022. p. 23–28.

- OLIVEIRA, L. M. de; BASTOS, L. C. Narrando em colaboração: as construções discursivas de uma pessoa com afasia. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 247-267, maio/ago. 2014.
- ONOFRE, E. M. C.; FILHO, A. L. M. K.; CALDAS, E. C. R.; PORTELA, G. A. Linhas, mensagens e conversas: a educação não escolar com crianças, jovens e adultos. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 02, n. 04, p. 162-175, jul./dez. 2019.
- ORTH, G. N. M.; BOURGUIGNOM, J. A. O ato infracional como expressão da vulnerabilidade social no atendimento da justiça restaurativa. **Dilemas**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 859-882, set./dez. 2021.
- OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da Linguagem. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 18 n. 1, p. 117-143, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ysBDL9Cr4ZqBPP96MgkVyGG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- PAIVA, V. L. M. de O. **Manual da Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PASQUALI, E. M; VIEIRA, I.; BASTOS, S.C.M. Percepções de adolescentes sobre gravidez na adolescência e DST. *In*: FRONZA, C. de A; BASTOS, S.C.M.; ILDEBRAND, I. dos S.; LUIZ, S. W.; DE LEÓN, S.C.V.; MAQUIEIRA, J. dos S. (org.). **In: Conexões com a escola que transforma: pesquisas e práticas de linguagem com a Socioeducação**. Porto Alegre: Cirkula, 2023. p. 143-167. Disponível em: <https://livrariacirkula.com.br/produto/9786589312802>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- PAVEAU, M.A. Technodiscursivités natives sur Twitter. Une écologie du discours numérique, **Epistémè 9**, [s.l.], p. 139-176, 2013.
- PENNYCOOK, A. Performativity and language studies. **Critical inquiry in language studies**, [s.l.], 1, p. 1–19, 2004. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15427595cils0101_1. Acesso em: 12 set. 2023.
- PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007.
- PERONDI, M.; HADLER, O. H.; GIOVANAZ, I. O.; AZAMBUJA, M. P. R. de. A(des)proteção juvenil nos territórios com maiores índices de mortalidade em Porto Alegre. *In*: SCHERER, G. A. (org.). **Juvenicídio, território e políticas públicas: rastros de sangue na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: CirKula, 2022. p. 137–163.
- PIRES, L. P.; GURSKI, R. A construção da escuta-flânerie: uma pesquisa psicanalítica com socioeducadores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, p. 1-10, 2020.
- RICHARDS, K. Interviews. *In*: HEIGHAM, J. CROKER, R. A. **Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction**. 2009. p. 182-199.
- ROBERT, C.; STEFANELLO, S.; SILVA, M. Z. da; DITTERICH, R. G.; SANTOS, D. V. D. dos. "A gente fica institucionalizado também!": cotidiano, saúde mental e processos de

trabalho na percepção das equipes de unidades socioeducativas. **Interface**, Botucatu, v. 26, p. 2-16, 2022.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROSSI, P. ; OLIVEIRA, A. L. M. de; ARANTES, F.; DWECK, E. Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. **Educação e Sociedade**, [s.l.], 40, p. 1–20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/?lang=pt#>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SANTOS, A. C. S. dos; ALBERTO, M. de F. P.; MUNIZ, A. S. Possibilidades e potencialidades do RAP para adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 80-90, jan./mar. 2020.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022a.

SANTOS, B. de S. **Aula magistral 1 - pós-colonialismo, descolonialidade e epistemologias do sul**. [S.l.: s. n.], 23 março 2022b. 1 vídeo (1h34min32s). Publicado na Homepage Boaventura de Souza Santos. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/aulas-magistras.php>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SANTOS, K.; GODINHO, A.C.F.; PERONDI, M. Percursos escolares de jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto e seu direito à educação. *In*: FRONZA, C. de A. BASTOS, S.C.M.; ILDEBRAND, I. dos S.; LUIZ, S. W.; DE LEÓN, S.C.V.; MAQUIEIRA, J. dos S. (org.). **Conexões com a escola que transforma: linguagem, inclusão e socioeducação**. Porto Alegre: Cirkula, 2021, p. 47 – 62. Disponível em: <https://livrariacirkula.com.br/produto/9786589312352>. Acesso em: 05 set. 2022.

SANTOS, M. **O espaço cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, P. da S.; PERALTA, N. Socioeducação e direito à fabulação: Dos sentidos sociais do rap. **Dilemas: revista de estudos em conflito e controle social**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 557-578, mai./ago. 2021.

SCHERER, G. A.; STAATS, L. S. Seguindo os rastros de sangue: as marcas do juvenicídio na realidade brasileira e seus rebatimentos Rio Grande do Sul e na cidade de Porto Alegre. *In*: SCHERER, G. A. (org.). **Juvenicídio, território e políticas públicas: rastros de sangue na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: Cirkula, 2022. p. 53–78.

SCHINDHELM, V. G.; BARROS, S. leituras e narrativas de jovens numa unidade socioeducativa fluminense: experiências e saberes sobre gênero e sexualidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 68-86, jan./abr. 2019.

SILVA, C. A. V. da (coord.). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: marcos normativos nacionais e internacionais**. Brasília: Universidade de Brasília, CEAG, 2016.

SILVA, W. R. da; NASCIMENTO, B. P. Ensino de geografia e exclusão social: buscando aproximação entre ensino, pesquisa e extensão universitária em uma escola socioeducativa. **Revista de Geografia**, Pernambuco, v. 3, n. 2, p. 139-160, 2020.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVERMAN, D. What counts as qualitative research? Some cautionary comments. **Qualitative Sociology Review**, [s.l.], v. IX, Issue 2, p. 48-55, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/289291987_What_Counts_as_Qualitative_Research_Some_Cautiounary_Comments/link/576b73cc08ae6e772780bc7a/download. Acesso em: 18 set. 2022.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, C. de; SILVA, D. N. H. Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 23, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jKmy5CvDmf7p987ycXnVHPx/?lang=pt#>. Acesso em: 07 nov 2022.

SOUZA, I. de. Precariedade, precarização e precariado no sistema capital do século XXI - “Você não estava aqui”. **Ideias**, Campinas, SP, v.12, p. 01-35, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8659878>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SOUZA, L. S.; LACÉ, A. M. juventude, violência e trajetória escolar: a voz dos jovens em final de medida socioeducativa no Distrito Federal. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v.21, p. 1-23, 2021.

STRECKER, T.; BALLESTÉ, E.; FEIXA, P. C. El juvenicidio moral en España: antecedentes del concepto, causas y efectos. *In*: **Jóvenes, trabajo y futuro perspectivas sobre la garantía juvenil en España y Europa**. Madrid: Tirant lo Blanch, 2018. p. 429-460. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324359860_El_Juvenicidio_Moral_en_Espana_Antecedentes_del_concepto_causas_y_efectos. Acesso em: 07 set. 2023.

VALENZUELA ARCE, J. M. Decálogo para repensar las certezas. **Alternativas**, San Vicente del Raspeig, nº 4, p. 1-52, 2015. Disponível em: <https://www.alternativas.osu.edu/es/issues/spring-4-2015/essays/valenzuela-arce.html>. Acesso em: 13 de out. 2023.

VALENZUELA ARCE, J. M. **Sed de mal: feminicidio, jóvenes y exclusión social**. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnkcbpcqjgpleklfndmkaj/https://colef.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1014/533/1/Sed%20de%20mal%201%20%28para%20Lectura%29.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

VALENZUELA ARCE, J. M. **Trazos de sangre y fuego: Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales, 2019.

VALENZUELA ARCE, J. M. Juvenicídio e Necropolítica. *In*: BORELLI, S. H. S.; VALENZUELA ARCE, J. M. (ed.). **Jovens latino-americanos: necropolíticas, culturas políticas e urbanidades**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ;EDUC / PUC-SP; San Pablo; Manizales: Universidad de Manizales ; Sabaneta : CINDE, 2021. *E-Book*. p.15-38. Disponível em: <https://www.pucsp.br/educ/livro?id=558>. Acesso em: 05 ago. 2023.

VALENZUELA ARCE, J. M. Prefácio [Do encontro com José Manuel Valenzuela Arce]. *In*: SCHERER, G. A. (org.). **Juvenicídio, território e políticas públicas: rastros de sangue na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: CirKula, 2022. p. 15 – 22.

VINUTO, J.; BARBOSA, D.; HERNÁNDEZ, J. de G. Covid-19 no Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro: trabalho essencial e seus paradoxos na socioeducação. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 48, p. 198-229, Mai./Ago. 2021.

VOLPI, M. Educação em direitos humanos na socioeducação. *In*: MENEZES, M. M. de *et al.* (org.). **Direitos humanos em debate: educação e marcadores sociais da diferença**. Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 195-203.

WANDERLEY, B. W. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA (org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 16–26.

APÊNDICE I

Convenções de transcrição

| | |
|-----------|---|
| - - | Fala interrompida |
| "palavra" | Fala relatada. Reconstrução de um diálogo |
| >fala< | Fala acelerada |
| ... | Pausa não medida |
| : ou :: | Fala alongada (a depender da duração) |
| _ | Ênfase |
| () | Sugestão do transcritor |
| (SI) | Segmento incompreensível |
| [fala] | Sobreposição de fala |
| (()) | Comentário do transcritor |
| °fala° | Volume mais baixo |
| XXX | Ocultação de identidade ou de informação |
| ! | Exclamação |
| ? | Pergunta |
| ?! | Aumento de carga emotiva na expressão |

Fonte: Elaboração da autora, adaptado de Marcuschi (1986).