

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

NADIR JARDIM SANTANA

**A LINGUAGEM ORAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO MATO-GROSSENSE:
narrativas de professoras de Língua Portuguesa diante da oralidade dos
jovens em espaços de internação e vigilância**

**São Leopoldo
2023**

NADIR JARDIM SANTANA

**A LINGUAGEM ORAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO MATO-GROSSENSE:
narrativas de professoras de Língua Portuguesa diante da oralidade dos
jovens em espaços de internação e vigilância**

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

Orientador(a): Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira

São Leopoldo

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

S2321 Santana, Nadir Jardim.
A linguagem oral no sistema socioeducativo mato-grossense :
narrativas de professoras de língua portuguesa diante da oralidade
dos jovens em espaços de internação e vigilância / Nadir Jardim
Santana. – 2023.
169 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira.

1. Linguagem Oral. 2. Medida Socioeducativa. 3. Entrevista
Narrativa. 4. Prática Pedagógica. I. Título.

CDU 371

Catálogo na Fonte:

Bibliotecário Maicon Juliano Schmidt - CRB 10/2791

NADIR JARDIM SANTANA

**A LINGUAGEM ORAL NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO MATO-GROSSENSE:
narrativas de professoras de Língua Portuguesa diante da oralidade dos
jovens em espaços de internação e vigilância**

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

Aprovado em 05 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Dedico este trabalho aos amores de minha vida: meu esposo Ronaldo Adriano da Silva e a minha filha Maria Carolyne Santana Da Silva, que mesmo diante de minhas ausências souberam compreender-me, em um exercício contínuo de paciência e incentivo, do início ao fim do mestrado.

AGRADECIMENTOS

Para dar início aos meus agradecimentos utilizo de um Provérbio Chinês¹ ilustrado pela seguinte narrativa:

Dois homens caminham por uma estrada em sentido contrário, cada um trazendo consigo um pão. Em determinado ponto, os dois se encontram, trocam os pães e cada um segue adiante levando um pão. Em outra estrada, dois homens também caminham em sentido contrário e cada um deles traz consigo uma ideia. Em determinado ponto, eles se encontram, trocas as ideias e cada um segue seu caminho, levando agora duas ideias.

Ao longo desta imensa estrada que é o mestrado, que bom ter encontrado você Murilo Leandro Saul! Compartilhamos e trocamos não apenas uma ideia, mas milhares delas. Foram inúmeras as chamadas de vídeo, intermináveis compartilhamentos de angústias, incertezas, muitas risadas e até algumas lágrimas. Tornamo-nos tão próximos que o Mato Grosso e o Rio Grande do Sul parecem estar geograficamente coladinhos!!! Nos últimos meses passamos mais tempo juntos online, do que com nossas famílias. Nossas dissertações, são sem dúvidas nossas (minha e tua; tua e minha), podemos dizer que seremos duplamente “Mestres”, elevado a segunda potência, pois nossas pesquisas foram construídas a duas mãos, ou melhor, quatro! Agradeço a Deus por ter me permitido conhecer esta pessoa fantástica e alto astral que é você, mesmo quando teve seus momentos de crise, você nunca deixou de ser meu “parça”. E ao contrário dos homens do provérbio que depois de trocar as ideias cada um segue um caminho, já estamos tão acostumados a estudar juntos, que seguiremos ainda lado a lado nesta experiência de construção e troca de conhecimento por um bom tempo. Para você, minha sincera gratidão!

Nesta estrada, não seguimos sozinhos, tivemos (Murilo e eu) o privilégio de sermos orientados por esta pessoa admirável, Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira. Foram muitas as conversas, as discussões por áudio, mensagem de whatsApp, um interminável faz/refaz e encontros via Teams. Em suma, conforme anunciado pelo poeta Fernando Pessoa – “Tudo na vida vale a pena, quando a alma não é pequena”. Assim, agradeço-te imensamente professor Dr. Maurício, pois até aqui, tem valido muito a pena. Gratidão!

¹ Autoria desconhecida. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/Mz11MjA2OA/>. Acessado em: agosto 2023.

Há vezes em que a linguagem obedece e outras não. Geralmente não. A pedra, por exemplo, é uma palavra que não entende. Um gato é, antes de mais nada, uma gramática de rebelião. A lua obedece claramente. Um desejo – que é a ponta mais rugosa da linguagem - supõe, em partes iguais, desobediência e desordem.” (SKLIAR, 2012, p. 7).

RESUMO

A presente pesquisa desenvolve um estudo acerca do tema o uso da linguagem na ambiência do socioeducativo, cujo objetivo geral é *analisar e problematizar as narrativas das professoras de Língua Portuguesa a respeito da linguagem oral dos jovens em cumprimento de medida de internação socioeducativa no Estado de Mato Grosso*. Ao assumir a perspectiva pós-estruturalista no campo da Educação, compreende-se que a linguagem oral não apenas nomeia, mas principalmente constitui aquilo de que fala. Assim, esta investigação fundamenta-se em autores como Foucault (1997), Skliar (2012), Veiga-Neto (2019), Larrosa (2014). Autores como Masschelein e Simons (2021), Gert Biesta (2020), Rizzini, Irene (2008) e Rizzini, Irma (2011) contribuíram para pensar na relação entre o escolar, a privação da liberdade e a prática pedagógica. Na relação com a Linguística e Sociolinguística, destacam-se os estudos de Pretti (2000); Neves (2003) e Mollica (2009). Ressalta-se, neste percurso, a importante etapa de historicização da legislação brasileira acerca do jovem infrator desde o Código de Menores de 1927, passando por “instituições de sequestro” como escola de reforma e escola de preservação, até as medidas socioeducativas implantadas no Brasil a partir de 1990. Em termos teórico-metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir de autores como Andrade (2012); Zago (2011); Meyer e Paraíso (2012); Jovechelovitch e Bauer (2008) em que se realizou entrevistas narrativas com quatro professoras de Língua Portuguesa que atuam nos Centros de Atendimento Socioeducativos – CASE’s, distribuídas em quatro municípios do Estado do Mato Grosso. As análises do material empírico apontam para os seguintes achados de pesquisa: a) o ambiente socioeducativo caracteriza-se, inicialmente, como local de medo e receio por parte das docentes, mas com o transcorrer do tempo a ênfase do olhar sobre as práticas de vigilância e controle, tendem à limitar e pautar a prática pedagógica; b) as narrativas a respeito da linguagem oral perpassam pelo reconhecimento da oralidade como forma de resistência, mas apresentam-se, também, em uma construção tênue entre o valorizar as variações linguísticas (gírias) e subjugá-las; c) as abordagens da linguagem oral por parte das docentes apontam para duas vertentes: o ensino normativo da gramática tradicional e a sociolinguística, havendo uma constante dicotomia entre linguagem oral/linguagem escrita; linguagem formal/linguagem informal; d) por fim, no trabalho pedagógico narrado pelas

professoras, percebe-se que há uma subordinação da linguagem oral à linguagem escrita, havendo uma depreciação com relação às práticas com a linguagem oral. Enfim, o estudo leva-nos a perceber que há muito ainda a ser explorado no trabalho com linguagem oral, principalmente, a evidenciada na ambiência do socioeducativo, onde as professoras por meio de suas narrativas reconhecem a linguagem oral dos jovens como uma manifestação de resistência.

Palavras-chave: Linguagem Oral. Medida Socioeducativa. Entrevista Narrativa. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present research develops a study about the theme of language use in the context of socio-educational environments, with the general objective of analyzing and problematizing the narratives of Portuguese language teachers regarding the oral language of young people undergoing socio-educational internment measures in the State of Mato Grosso. By adopting a post-structuralist perspective in the field of Education, it is understood that oral language not only names but primarily constitutes what it speaks of. Thus, this investigation is based on authors such as Foucault (1997), Skliar (2012), Veiga-Neto (2019), and Larrosa (2014). Authors like Masschelein and Simons (2021), Gert Biesta (2020), Rizzini, Irene (2008), and Rizzini, Irma (2011) have contributed to thinking about the relationship between schooling, deprivation of liberty, and teaching. In relation to Linguistics and Sociolinguistics, the studies of Pretti (2000), Neves (2003), and Mollica (2009) are highlighted. Throughout this journey, the significant process of contextualizing Brazilian legislation regarding young offenders is emphasized, starting from the 1927 Children's Code, passing through "sequestration institutions" such as reform schools and preservation schools, up to the socio-educational measures implemented in Brazil since 1990. In terms of theoretical and methodological approaches, this is a qualitative research, drawing on authors like Andrade (2012), Zago (2011), Meyer and Paraíso (2012), and Jovechelovitch Bauer (2008). Narrative interviews were conducted with four Portuguese language teachers working in Socio-Educational Assistance Centers - CASEs, located in four municipalities in the state of Mato Grosso. The analysis of empirical material points to the following research findings: a) The socio-educational environment is initially characterized as a place of fear and apprehension for the teachers, but over time, the focus on surveillance and control practices tends to restrict and shape pedagogical practice; b) Narratives regarding oral language involve acknowledging orality as a form of resistance, yet they also present a delicate balance between valuing linguistic variations (slang) and suppressing them; c) Approaches to oral language by the teachers indicate two perspectives: normative teaching of traditional grammar and sociolinguistics, with a constant dichotomy between oral language/written language; formal language/informal language; d) Finally, in the pedagogical work narrated by the teachers, there is a subordination of oral language to written language, resulting

in a depreciation of practices involving oral language. In conclusion, the study leads us to recognize that there is still much to explore in the realm of oral language, particularly in the socio-educational environment, where teachers, through their narratives, acknowledge the oral language of young people as a manifestation of resistance.

Key-words: Oral Language. Socio-Educational Measure. Narrative Interview. Pedagogical Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas Selecionadas para historicização.....	25
Quadro 2- Pesquisas selecionadas a partir do descritor “socioeducação” AND “socioeducativo” NOT “assistência social”	27
Quadro 3 - Pesquisa descritor - “socioeducativo” AND “cultura” NOT “assistente social”	29
Quadro 4 – Artigos obtidos na plataforma RDBU	32
Quadro 5 – Distribuição das salas anexas em 2022	84
Quadro 6 – Entrevista Narrativa: fases e procedimentos	85

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CASE	Centro de Atendimento Socioeducativo
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EN	Entrevista Narrativa
FEBEM	Fundação de Assistência ao Menor
FEBEMAT	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de Mato Grosso
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
ISS	Instituto Sete de Setembro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNBM	Política Nacional do Bem-Estar do Menor
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMI	Programa Materno Infantil
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEJUDH	Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos
SEJUSP	Secretaria de Estado e Justiça e Segurança Pública
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUSED	Superintendência do Sistema Estadual Socioeducativo

SUMÁRIO

1 PEGA A VISÃO: DO TEMA AO PERCURSO DA PESQUISA.....	13
2 FAZENDO O CORRE: DA REVISÃO DA LITERATURA À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
3 JÁ É: BREVE HISTÓRICO DO CÓDIGO DE MENORES ÀS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	34
3.1 Versões Código de Menores (1927 e 1979): do jovem delinquente ao jovem em situação irregular	36
3.2 Da “Constituição Cidadã” (1988): entre a garantia da proteção integral as medidas socioeducativas	55
4 PAPO RETO: A LINGUAGEM ORAL E SEUS CONTORNOS	65
5 TÁ LIGADO (A): ZIGUEZAGUEANDO ENTRE AS TEORIZAÇÕES E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
5.1 A entrevista narrativa.....	79
5.2 Do cuidado com as questões éticas da pesquisa	83
5.3 Hora de “fazer o corre”: a construção da entrevista narrativa	85
5.4 Contextualização do ambiente socioeducativo mato-grossense	92
6 VAMOS DAR UM ROLÊ: ANALISANDO O MATERIAL EMPÍRICO	94
6.1 O ambiente socioeducativo constituído a partir do olhar das professoras.	94
6.2 A linguagem oral dos jovens e os modos de reconhecimento desta pelas professoras.....	108
6.3 A linguagem oral dos jovens do socioeducativo: concepções a partir das narrativas das professoras.....	119
6.4 A prática docente e a linguagem oral: como as professoras a trabalham.	135
7 LEVOU PRO CORAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICE A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	163
APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA	167
APÊNDICE 3 - TCLE	169

1 **PEGA A VISÃO: DO TEMA AO PERCURSO DA PESQUISA**

Entre quem dá e quem recebe, entre quem fala e quem escuta, há uma eternidade sem consolo (JUARROZ, 1997, p. 148)

Dar início a uma dissertação consiste em refletir e redigir palavras que traduzam diversos pensamentos, sentimentos e, inclusive, anseios. Na condição de pesquisadora iniciante dentro do campo educacional, diversos foram os desafios que surgiram no meio do caminho até a produção deste trabalho. Assim sendo, encarei o desafio de escrever para os futuros leitores, entendendo que entre quem escreve e quem lê, existe uma eternidade sem consolo.

Neste sentido, para compreender o uso da expressão “Pega a Visão”, utilizada no título deste capítulo, é preciso movimentar-se para identificar de qual lugar o verbete é emitido. É preciso problematizar quem o dá e quem o recebe, como também, saber que a utilização de tal expressão, não se restringe a um único ambiente, como o abordado nesta dissertação.

Por conseguinte, saber que no presente trabalho de pesquisa, quem fala (o aluno) e quem escuta (o professor) são marcados por uma ambiência de internação e vigilância, o socioeducativo mato-grossense. De maneira que neste, o entendimento de jovem abordado coaduna com o sentido legal de que “são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”, conforme o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), sendo que aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) nos termos da Lei nº 8.069/1990.

Então, a existência de “uma eternidade sem consolo”, nos termos de Roberto Juarroz (1997, p. 148) serve de ponto de partida para chamar atenção à questão do distanciamento entre os sujeitos, mas ao mesmo tempo, sirvo-me do fragmento para incorporar uma reflexão inicial sobre a linguagem oral dos jovens sob a perspectiva das professoras¹ de língua portuguesa ao trabalhar com a oralidade.

O sistema educacional brasileiro, no que tange à Educação Básica e suas etapas e modalidades, configura-se em tempos e espaços tipicamente escolares, mas também em lugares estruturalmente não preparados para este fim. Como

¹ Considerando que todos os participantes desta pesquisa são mulheres, optei pela utilização da concordância a partir do gênero feminino.

exemplo desses locais, posso citar ambiente hospitalar, prisional e de cumprimento de medidas socioeducativas de internação, nos termos do ECA.

Todavia, embora a educação seja um direito social, e seu dever de oferta obrigatório, cabe aqui abordar a questão do espaço escolar no âmbito das unidades de atendimento socioeducativo. Geralmente as aulas ocorrem em salas dentro desta ambiência, que recebem a adjetivação de “anexas”. Isto porque, estão vinculadas a uma escola estadual responsável por atender os alunos que estão em regime de internação sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Segurança Pública (SESP).

Desta forma, em um mesmo espaço, temos a presença de duas instituições estaduais, sendo uma vinculada à Secretaria Estadual de Segurança Pública e outra vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Enquanto uma possui a responsabilidade de guarda e garantia de cumprimento de medidas socioeducativas, a outra tem a responsabilidade educacional. De modo que, tal constituição de espaço escolar marcado por instituições com finalidades tão distintas são um prelúdio de complexidade.

Ademais, conforme previsto desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998), espera-se que a escola não reproduza em seu espaço a discriminação linguística. Almeja-se que os professores de língua portuguesa, no cotidiano de sua prática pedagógica, não tratem das variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. Neste contexto, Maria Cecília Mollica (2009, p. 153) acrescenta que:

Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - vêm apresentar propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante de sua língua e que mostram as variedades e a pluralidade como inerentes a qualquer idioma. Além disso, pretendem apontar a escola como formadora de indivíduos socialmente participantes e mobilizados.

Neste contexto, há uma preocupação em torno do trabalho com a linguagem. Ela se dá no intuito de auxiliar a escola na tarefa de reflexão e discussão de aspectos a serem transformados continuamente pelos professores ao desenvolver práticas de linguagem. Considerando também o que dispõe a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) na área de Linguagem e suas Tecnologias, quanto às práticas de linguagem é possível destacar que:

No Ensino Fundamental, nos diferentes componentes da área, a BNCC procurou garantir aos estudantes a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios, a diversificação dos campos nos quais atuam, a análise das manifestações artísticas, corporais e linguísticas e de como essas manifestações constituem a vida social em diferentes culturas, das locais às nacionais e internacionais.

No Ensino Médio, a área tem responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) -, que são objetos de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018, p. 481- 482).

Logo, considerando a ambiência do socioeducativo, ampliar as práticas de linguagem e dos repertórios conforme exige o documento orientador das práticas pedagógicas, a BNCC, requer movimentos ousados dos professores que atuam nestas condições. Ressalto que as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis neste contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor) dentro do ambiente de internação, na grande maioria das vezes não ocorre devido à restrição existente no meio: de acesso a materiais externos e de comunicabilidade.

Neste sentido, considerando que não é permitido acesso a telefone, computadores, internet, entre outros. Isto me levou a pensar sobre as práticas pedagógicas, especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa, suscitando-me a reflexão, a princípio, sobre como as professoras reconheciam e trabalhavam com a linguagem oral dos jovens no interior do socioeducativo em detrimento das limitações de acesso aos recursos tecnológicos.

De outro lado, entendo que a situação de uso da linguagem oral pelos jovens atendidos em regime de internação e a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa, em um espaço onde ocorre a prática do escolar pode influenciar na ampliação dos repertórios, na consolidação das habilidades de uso e levar à reflexão sobre a participação crítica do aluno diante da língua. Além disso, busquei compreender se este tipo de abordagem tinha lugar na prática. Segundo Jan Masschelein e Maarten Simons (2021, p.9):

Embora a escola tenha sempre permanecido como um símbolo de progresso e de um futuro melhor, suas origens não são sem máculas.

Culpada de más ações desde o seu início nas cidades-estados gregas, a escola foi uma fonte de “tempo livre” – a tradução mais comum da palavra grega skolé -, isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época. A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um “bem comum”.

A escola como sendo este lugar de “tempo livre” no início das cidades-estados gregas, como uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um “bem comum”, a “skolé”, o tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele, hodiernamente, faz pensar se dentro da ambiência do socioeducativo há o “tempo livre”.

O que me leva a trazer esta reflexão é o fato de estruturalmente o significante correspondente ao signo ESCOLA, quando se refere a educação promovida dentro de espaço de internação e vigilância ser diverso da convenção social. Isto porque, o imaginário comum concebe a imagem da escola/significado com suas características construídas de acordo com sua experiência no mundo. Além disso, falar em escola é muito mais que apresentar estrutura física adequada, é também dizer que ao nomear um ambiente como “sala de aula”, é como recortar em um determinado lugar, o tempo e o espaço.

Neste contexto, Jessica Pereira Cassali e Josiane Peres Gonçalves (2018, p. 87) afirmam que “contrário as compreensões do estruturalismo que afirma a independência e prevalência do significante em relação ao significado, os pós-estruturalistas veem o significante e o significado como inseparáveis, mutuamente relacionados”. Então, já destaco a postura pós-estruturalista que assumi dentro desta dissertação, compreendendo que a linguagem não apenas nomeia, mas principalmente constitui aquilo de que fala. Complemento, ainda, com os estudos de Bruno Focas Vieira Machado (2011, p. 278) que acrescenta a figura do sujeito neste movimento, explicando que

uma palavra em si não tem sentido algum, sem um sujeito que se responsabilize e responda por ela, de acordo com a representação que tal palavra tem para si em sua história particular. O significante é algo contingente que um sujeito toma como necessário. O significado, por sua vez, não é nada mais que o resultado da articulação entre dois significantes que, juntos e por efeito de retroação, produzem efeito de sentido que irremediavelmente se remete a outro significante.

Assim, no sentido “escolar” o que torna a escola uma escola, o que a diferencia de qualquer outro espaço social é justamente esta condição de tempo

livre para o estudo. De modo que, não importa o quão áspero ou frio seja o espaço físico, compreendo a partir dos ensinamentos de Masschelein e Simons (2021) que em se tratando da escola, esta deve ser vista como uma questão de suspensão, em que não se trata de interromper o tempo cronológico, mas que há necessidade de se remover algumas expectativas relacionadas à deveres ou mesmo papéis condicionados a espaços extramuros, fora das salas anexas, ou seja, fora da escola.

Supondo que, a “escola cria igualdade precisamente na medida que constrói tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro [...]” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2021, p. 36). Ao tratar do uso da linguagem oral pelos jovens inseridos nesta ambiência, realizo o movimento de questionar se as professoras conseguem construir “tempo livre”. Deste modo, busco compreender se elas conseguem colocar em suspensão a abordagem linguística formal ao trabalhar com a linguagem oral, utilizando uma concepção pós-estruturalista de linguagem ao invés da adoção de concepções positivistas, mais voltadas para o ensino da norma culta, das regras gramaticais.

Neste momento, não tratarei das concepções de linguagem, o que farei posteriormente, mas aproveito para fazer trabalhar uma afirmação de Ivani Arantes Fazenda (2012, p. 54) ao dizer que:

O homem ao vir ao mundo “toma a palavra”, isto é, transforma a experiência num universo de discurso. Todo homem que nasce, redefine através da palavra todo o universo, a partir do que foi falado e do acréscimo ao mundo de sua própria palavra, de sua própria experiência.

Ao comungar da afirmação, compartilho que tomando a palavra o faço a partir de minha experiência como professora de língua portuguesa, como bacharel em direito e como gestora de uma escola pública estadual. Destaco esta última, desenvolvida no município de Lucas do Rio Verde – MT, no período de 2015 a 2020, na Escola Estadual Angelo Nadin, responsável pelo atendimento de salas anexas inseridas dentro de uma unidade de internação masculina. Foi exatamente ao exercer a função de diretora que pude acompanhar os professores em suas práticas pedagógicas, ouvir os alunos e observar como estes faziam uso da linguagem oral.

A partir dessa experiência profissional é que surgiu o interesse por esta pesquisa, com o tema o uso da linguagem na ambiência do socioeducativo. Complemento essa vontade de pesquisar tal tema destacando sua complexidade, o que reflete nas poucas pesquisas realizadas dentro do campo da educação.

Ademais, preciso ressaltar o tempo disposto para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado: dois anos. Isto exige cortes, recortes e alinhavos, o que me levou a delimitar minha investigação ao uso da linguagem oral pelos jovens internos no socioeducativo mato-grossense sob a perspectiva das professoras de Língua Portuguesa.

Embora a pesquisa não trate exclusivamente do sistema socioeducativo enquanto cumpridor de uma política pública destinada à reinserção social do adolescente em conflito com a lei, que se relaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. Neste trabalho, a ambiência aparece como “locus” onde as professoras têm contato direto com um uso de linguagem oral bastante peculiar que ali circula, que é reproduzida, criada e recriada pelos jovens.

Entretanto, reforço que a linguagem oral evidenciada no contexto de internação não é exclusiva destes falantes ou mesmo do lugar onde se encontram. Então, eis que a problemática do trabalho de pesquisa consistiu em indagar: - *como as professoras de Língua Portuguesa narram os usos da linguagem oral por parte dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas?*

Assim, o **objetivo geral** da pesquisa consistiu em *analisar e problematizar as narrativas das professoras de Língua Portuguesa a respeito da linguagem oral dos jovens em cumprimento de medida de internação socioeducativa no Estado de Mato Grosso*. Por conseguinte, em consonância com o objetivo geral, surgiu a necessidade de traçar **objetivos específicos** que tratem dos elementos que me parecem constituintes ou direcionadores das concepções adotadas pelas professoras envolvidas na pesquisa:

- a) Reconhecer os sentidos atribuídos pelas professoras à ambiência do socioeducativo;
- b) Mapear as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no trabalho com a oralidade dos alunos em cumprimento de medidas socioeducativas;
- c) Identificar as percepções das professoras em relação ao perfil de alunos do socioeducativo.

Neste exercício de apresentar as etapas que constituíram a pesquisa, farei uso de algumas gírias para nomear os capítulos, sendo que a finalidade da escolha não tem cunho de análise linguística, ou mesmo de promoção de discussão em

torno de aspectos semânticos. Utilizo-as como metáforas aos aspectos desenvolvidos ao longo do trabalho. Como por exemplo, neste capítulo 1.

De acordo com o Dicionário Informal² “Pega a Visão” significa “preste atenção”, “se liga” ou “fica atento”, que utilizo para dar início a apresentação da pesquisa e ao mesmo tempo já dar indícios de uma inquietação, e de tantas outras nuances que o termo pode sugerir denotando como tratarei a oralidade enquanto manifestação de linguagem. Visto que, as gírias são marcas da linguagem dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, o que posso apontar de acordo com minha experiência profissional.

Ademais, acredito que na ambiência do socioeducativo haja a manifestação de múltiplas linguagens. Todavia, ousou dizer, que dada as circunstâncias de produção (ambiente de controle e vigilância), e justamente por nascermos em um mundo de linguagem, penso ser a linguagem oral, principalmente os modos gírios, entre outras expressões juvenis as de maior recorrência neste meio.

De fato, a ambiência do socioeducativo não é um lugar comum, parece-me mais a materialização de controle e de vigilância, um lugar onde a observação é constante. Também marcado pela disciplina, por cumprimento de procedimentos para entrar e sair dos alojamentos, com atividades de rotina programadas, sempre acompanhadas por agentes do sistema de segurança pública. Seguindo os mecanismos de controle da Secretaria de Segurança Pública, manifestados por meio de portarias, resoluções, comunicação interna e do Regimento Interno de cada unidade, ou seja, normas que devem ser obedecidas por todos.

Neste contexto, as professoras de língua portuguesa, estão literalmente dentro da caixa. Pois as salas de aula são em sua maioria sem janelas e quando têm, precisam estar encobertas para que os alunos não enxerguem a movimentação externa. Logo, é salutar a reflexão proposta por Carlos Skliar (2012, p. 6):

A linguagem desobedece naquela hora em que os silêncios assumem a duração do tempo e os sonhos adormecem a exigência substantiva; na hora em que a perplexidade governa o olhar e dá passagem ao desconhecer primeiro; na hora da morte tesa e do desejo úmido. A linguagem desobedece naquela hora em que a confusão é a única possibilidade da alma, na hora em que parece que a passagem da vida é detida pelas palavras e o roçar da língua demora mais de um século para pronunciar-se.

² Disponível em: < <https://www.dicionarioinformal.com.br/>>. Acessado em: julho de 2022.

Assim, quando o professor adentra nesta ambiência é praticamente inevitável experimentar esta desobediência da linguagem. Todavia, o pronunciar-se ocorrerá após a perplexidade do olhar, a confusão da alma, contenção das palavras e roçar da língua. Nesta dinâmica, é preciso considerar que a escolha dos professores em atribuir aulas em salas anexas do socioeducativo se dá em alternância: ou o profissional já tem experiência com este ambiente (internação/prisional), ou não conseguiu aulas em outros lugares. O que posso afirmar de acordo com minha experiência enquanto gestora escolar, mas também pelas entrevistas realizadas na construção do material empírico desta pesquisa.

Neste contexto, “a eternidade sem consolo entre quem fala e quem escuta” vai se estreitando, uma vez que por meio da linguagem, que se caracteriza não só como um sistema de significação, que não apenas nomeia, mas cria aquilo que anuncia. Enquanto seres humanos, tanto os jovens quanto as professoras nestas condições, tendem a se manifestar para dar sentido à vida e a si mesmas. Cada um à sua maneira, pois,

[...] a linguagem recebida é impronunciável, e o mundo que nos apresenta é inabitável, e uma coisa não vai sem a outra, e só uma consciência desprezível e submissa pode falar essa linguagem e habitar esse mundo sem problemas. Uma linguagem podre é o sintoma de um mundo podre e de umas formas de vida podres. Porém, a nós essa linguagem nos provoca asco e a sentimos como uma armadilha, e sabemos senti-la como nossa, porque foi arrasada, aplainada, alisada, mutilada, simplificada, desumanizada, porque foi convertida em uma linguagem de deslinguados, em uma linguagem de ninguém e sem ninguém e para ninguém. E por isso sentimos que ficamos sem palavras, e nos sentimos mudos. E para imaginar a possibilidade de falar, temos que reinventá-la, ressemantizá-la, dar-lhe um novo rigor, um novo sentido, para que possa continuar dizendo, dizendo-nos. (LARROSA, 2014, p. 86-87).

Desta forma, dentro da ambiência de internação espera-se que o jovem cumpridor de medidas socioeducativas, reflita sobre os seus atos e torne-se outro. Todavia, há uma prática pulsante e classificadora, que se manifesta também por meio da linguagem provocando um turbilhão de reações. Logo, acredito que os jovens exercitem em suas manifestações de linguagem o reinventar, o ressemantizar, o dar novo vigor, novo sentido para continuar dizendo o que dizem e dizendo-os, conforme anunciado por Jorge Larrosa (2014).

Assim, os jovens atendidos nas salas anexas do socioeducativo se utilizam de uma linguagem especial, qual seja, a gíria para dizer o que dizem e

concomitantemente dizê-los. Compreendendo, nos termos de Ana Rosa Gomes Cabello (2002, p. 167), que tal aceção é constituída pelo jargão, gíria e calão, que:

Essas linguagens especializadas, criadas por grupos restritos, possuem pontos convergentes e pontos divergentes, no que respeita à caracterização. Nesse sentido, pode-se considerar que, de um lado, o jargão e a gíria, no que concerne ao nascimento, estão envoltos em um caráter criptológico, quer dizer, de sigilo, de segredo. Já o calão se presta à expressão da injúria, do desabafo.

De acordo com Cabello (2002) as gírias não somente são caracterizadas pelo caráter de sigilo, como também surgem atreladas a grupos restritos funcionando socialmente como marca de identidade grupal. Além de dar ao grupo criador força de coesão. O que também é anunciado no fragmento que segue:

A história da linguagem revela que o ato comunicativo entre as pessoas acontece mediante o uso de uma língua. Sabe-se que a língua é um traço linguístico da identidade de cada falante que está inserido em um contexto social, econômico e cultural. Assim, vendo que a língua é rica, mutável e viável, surge a gíria, fenômeno que nasce da linguagem restrita de determinado grupo social. (PRETTI, 2000, p. 42).

Neste viés, considero os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas como um grupo social. Ao fazer uso da linguagem oral, especificamente das gírias, enquanto falantes, estão inseridos em um contexto social, econômico e cultural, que reverbera nas práticas de linguagem. Logo, o professor de Língua Portuguesa ingressando nestas salas do socioeducativo entra em contato com esta forma de linguagem que tem sua intencionalidade na proteção do grupo. Uma linguagem especial e difícil de ser compreendida, pois, além de possuir conotações de sigilo, os usuários têm a necessidade de criar signos linguísticos próprios. Além disso, Fernando Miranda Arraz (2022, p. 345) trata das gírias como uma variedade presente no léxico português e afirma que

é a gíria, falada em especial por adolescentes/e ou jovens que se encontram em privação de liberdade, os acautelados. Essas gírias são consideradas herméticas, logo difíceis de serem compreendidas por aqueles que não estão inseridos no grupo, sendo, por isso, uma forma de proteção e identificação dos membros, determinando a identidade cultural dos falantes, moldam aspectos de sua personalidade que vão além dos aspectos linguísticos. Para esses usuários há uma necessidade de criar um signo linguístico próprio, não porque desconheçam outros níveis linguísticos, mas porque eles têm como objetivo a busca da proximidade com quem ele fala e a criação de efeitos de sentidos que outras palavras não oportunizariam criar.

Por conseguinte, considere as situações de comunicação dentro do ambiente de internação, quando da interação oral entre os jovens, e, entre os jovens e os professores de língua portuguesa. Assim, ao redigir o projeto de pesquisa, parti do pressuposto que ao realizar a coleta do material empírico encontraria professores imbuídos de conhecimento básico de teorias que tratam da linguagem, que considerassem a variação linguística e a avaliação social de modo que em suas práticas o preconceito linguístico fosse combatido.

Além disso, havendo o surgimento de variações de comunicação em que as expressões estivessem inseridas, que os professores visassem o desenvolvimento do desempenho linguístico dos jovens das salas anexas no socioeducativo. Também, ao desenvolver as práticas pedagógicas, significassem a linguagem oral dos alunos para além dos discursos discriminatórios e excludentes.

Por sua vez, Alfredo Veiga-Neto (2019, p. 85) afirma que “dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos³”. Nesta medida, embora não seja a análise do discurso eleita como lentes desta pesquisa, a afirmação do autor contribui para dizer o quanto é polissêmica a palavra linguagem. Como também, de maneira filosófica, ajudou-me a refletir sobre esta condição do jovem em cumprimento de medida socioeducativa como sujeitos que estão em um mundo de linguagem, e principalmente, uma linguagem que constitui.

Ademais, levando em consideração que “o estruturalismo se interessa por estruturas estáticas e homeostáticas, o pós-estruturalismo resiste e se volta contra verdades, oposições e realidades absolutas, imutáveis” (CASSALI, GONÇAVES, 2018, p.86), como também os pós-estruturalistas questionam menos sobre “o que e por que” as coisas ocorrem e mais sobre “como” as coisas se constituem (DUTRA, 2009). Neste movimento, uma vez que “não existe a possibilidade de um lugar objetivo de onde se possa falar e nomear o mundo fora da história, da linguagem, das construções discursivas, das identidades e experiências” (LOPES, 2013, p. 16) é que no capítulo 3, passo a historicizar alguns fatos importantes na constituição da socioeducação em linhas gerais incluindo o cenário mato-grossense.

³ Alfredo Veiga-Neto compreende discurso a partir de Michel Foucault (2022, p.60) como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.”

Desta forma, no capítulo 4, discorro como a linguagem aparece nesta pesquisa. Ora como componente curricular (área de linguagens – língua portuguesa); ora como objeto de estudo da Linguística; ora como manifestações poéticas e instrumento da filosofia. Entretanto, é a partir dos pensamentos sobre a linguagem do campo da educação, sem deixar de considerar os estudos da linguística e sociolinguística que o material empírico será considerado.

De maneira que, no capítulo 5 apresento os fundamentos teórico-metodológicos em que me baseie para realização desta dissertação, e no capítulo 6 trago o manuseio com o material empírico, o “meu corre” no movimento de análise. Por consequência, busquei demonstrar a relevância desta pesquisa, a qual permitirá identificar quais os sentidos atribuídos pelos professores de língua portuguesa à linguagem oral dos alunos inseridos na ambiência do socioeducativo. Além de possibilitar a compreensão quanto à forma como os professores narram, incluem/excluem os jovens a partir do trabalho com a linguagem oral e quiçá servir de subsídio para a organização de temas para a formação dos professores de língua portuguesa atribuídos nas salas anexas que atendem alunos em cumprimento de medidas de internação.

Assim, na sequência, apresento no capítulo 2, a Revisão de Literatura. Uma etapa muito importante da pesquisa, pois me permitiu o contato com o já produzido no campo, dando margem para que esta pesquisadora pudesse à sua maneira em um processo criativo, inovar e utilizar de suas próprias lentes para narrar e questionar o objeto que se propôs a estudar.

2 FAZENDO O CORRE: DA REVISÃO DA LITERATURA À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

[...] Os assim chamados pesquisadores não somente decidem o que é e o que não é “conhecimento”, mas se apropriam do próprio real na medida em que nada é ou pode ser “real” se não estiver tematizado e objetivado à sua maneira. (LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. 2019, p.339)

Para realizar a apropriação do “real”, no mundo da pesquisa acadêmica, se faz necessário antes de tematizar e objetivar à sua maneira, “*fazer o corre*”. Neste contexto, ir atrás daquilo que já foi produzido e discutido acerca da temática que neste trabalho me proponho a estudar.

De início, com o intuito de identificar as produções científicas que englobassem esta perspectiva pesquisando no repositório da Capes – em Teses e Dissertações, realizei um primeiro movimento para capturar os trabalhos produzidos com dois descritores: a) “socioeducação” e b) “socioeducativo”, isto em junho de 2021. Todavia, advieram muitos trabalhos, sendo 282 (duzentos e oitenta e dois) para o descritor “socioeducação” e 727 (setecentos e vinte e sete) trabalhos para o descritor “socioeducativo”.

Apesar do grande número de trabalhos encontrados, tomei a decisão de copilar todos os títulos, com a finalidade de identificar a partir deles quais eram os temas recorrentes e em que áreas se concentravam. Assim, pude constatar que muitos trabalhos não estavam compreendidos na área da Educação, mas que eram recorrentes à área de saúde, ciências humanas, entre outras.

Por conseguinte, considerando os títulos dos trabalhos, resumo e sumário do descritor “socioeducação”, optei por separá-los de modo a considerar nas produções a historicização da socioeducação, cujo recorte serviu de base para a construção de um dos capítulos deste trabalho de pesquisa.

Assim, após análise nos termos acima, pude constatar que 39 (trinta e nove) trabalhos tinham relação direta com o meu tema de pesquisa, mas apenas 8 (oito) deles traziam informações históricas acerca da socioeducação, sendo que destes, 3 (três) trabalhos não apresentavam autorização de seus autores para acesso ao conteúdo.

Desta maneira, para marcar a construção de um capítulo que pudesse dar conta de contextualizar a efetivação da educação, no campo normativo histórico, em ambientes de cumprimento de medidas socioeducativas, para posteriormente poder

abordar a (não) conceituação do vocábulo “socioeducação” em um cenário nacional e por fim tratar da unidade da federação Mato Grosso, a princípio, detive-me à leitura atenta de 5 (cinco) trabalhos de pesquisa, organizando-os no quadro 1 por ordem cronológica, do mais recente para o mais remoto, quais sejam:

Quadro 1 – Pesquisas Selecionadas para historicização

Autor (a)	Título da Pesquisa	Área (s)	Instituição	Tipo/Ano
Viviani Yoshinaga Carlos	“Os fundamentos pedagógicos que sustentam a socioeducação no Brasil: desvendando os nexos da proposta construída ao logo do século”	Serviço Social	Universidade Estadual de Londrina	Doutorado 2019
Jamires Pereira da Silva	“Tempo da Tranca, Tempo da Sala: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco”	Educação, Cultura e Identidade	Universidade Federal Rural de Pernambuco/ em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco	Dissertação 2018
Luiz Ramon Teixeira Carvalho	“Adolescente em Conflito com a Lei e Políticas Públicas: a socioeducação é um direito fundamental?”	Direito	Universidade Federal do Ceará	Dissertação 2018
Raul Japiassu Câmara	“A gênese das primeiras escolas no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE/RJ) ⁴ : uma escolarização sui-generis (1994-2001)”	Filosofia e Ciências Humanas	Universidade Federal do Rio De Janeiro	Dissertação 2017
Paulo Fernando Lopes Ribeiro	“De menor a adolescente: o papel da escola na política socioeducativa do Rio de Janeiro”	Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação 2016

Fonte: elaborado pela autora

⁴ O Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Estado do Rio de Janeiro é responsável pela execução das medidas socioeducativas impostas aos adolescentes que cometeram atos infracionais. A princípio estava vinculado a Secretaria de Estado de Justiça (SJU).

De modo geral, embora desenvolvidos em áreas distintas, cada autor a seu modo, construiu o capítulo histórico de seu trabalho considerando aspectos relevantes da pesquisa a que se propunha, neste movimento, também eu, olho para o quadro 1, e destaco itens de relevância no trabalho dos autores que contribuíram para minha compreensão e abordagem do assunto.

Na pesquisa, Viviani Yoshinaga Carlos (2019), trouxe a socioeducação, a partir de uma abordagem histórica tendo como premissa que o conceito foi historicamente construído, tendo como ponto de partida o Decreto nº 17.508, de 04 de novembro de 1926.

Do mesmo modo, tal ideia havia sido adotada por Jamires Pereira da Silva (2018), que apontou o processo de construção de educação no âmbito socioeducativo e sua construção no Brasil, delimitando a Pernambuco, recorrendo aos marcos legais das políticas públicas para fazê-lo.

Como também, recorrem Luiz Ramon Teixeira Carvalho (2018), ao apresentar o histórico normativo da Criança e do Adolescente no Brasil e Paulo Fernando Lopes Ribeiro (2016), que por meio da análise dos ordenamentos normativos que enfocam a questão da criança, do adolescente e do jovem, e sua evolução no decorrer do tempo historicizam os seus objetos de pesquisa.

De outro lado, Raul Japiassu Câmara (2017), apresenta a gênese das primeiras escolas no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio De Janeiro – DEGASE/RJ, por meio de reflexões diluídas ao longo da pesquisa através de indagações como “O que vem a ser “socioeducação”? Assim, o autor apresenta a gênese da socioeducação em um processo de reflexão às indagações.

Em síntese, as abordagens apresentadas trouxeram desde as políticas públicas de atendimento, no caso, a “socioeducação” atrelada à necessidade de formação para o trabalho; discussão acerca da construção do termo “socioeducação”; abordagem enfocando a evolução da legislação visando a garantia de direito fundamental, no caso, a educação; e também questões relacionadas ao processo educacional, características da (s) escola (s) responsáveis por promover a educação em ambientes de internação de menores, estudos pautados em Regimentos Internos (RI); Projeto Político Pedagógico (PPP), legislação ordinária e especial, além de outros atos normativos.

Abordagens bastante amplas que não serão exploradas em sua totalidade em um capítulo de historicização desta pesquisa, mas que ajudaram a pensar autoralmente o percurso histórico.

Assim, após o levantamento dos trabalhos de pesquisas importantes à construção do contexto histórico da “socioeducação” tornou-se necessário refinar o processo de busca no banco de teses de dissertações da Capes com objetivo de delimitar a quantidade de material encontrado.

Para tanto, considerando o objeto desta pesquisa e as leituras prévias dos títulos, resumos e sumários mencionados alhures, fiz a busca utilizando como descritor “socioeducação” AND “socioeducativo” NOT “assistência social”, operando com dois descritores ao mesmo tempo e excluindo por meio do “NOT” uma área que se repetia em muitos trabalhos, mas que não vinham ao encontro do que pesquiso.

Logo, este movimento resultou em 65 (sessenta e cinco) trabalhos, uma quantidade ainda expressiva, por isso, utilizei-me do filtro limitador temporal, condicionando a busca ao período de 10 (dez) anos, o que resultou em 57 (cinquenta e sete) trabalhos; devido a quantidade optei por refinar novamente a pesquisa, para tanto utilizei o filtro da área de conhecimento “Educação”, que resultou em 17 (dezessete) trabalhos.

Uma vez copilado o título dos dezessete trabalhos, passei a analisá-los, bem como procedi a leitura dos resumos e neste movimento pude identificar somente 2 (dois) trabalhos que vieram ao encontro de meu objeto de pesquisa, mesmo que indiretamente. Conforme apresento no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2- Pesquisas selecionadas a partir do descritor “socioeducação” AND “socioeducativo” NOT “assistência social”

Autor (a)	Título da Pesquisa	Instituição	Tipo/Ano
Lidiane da Silva Braz	Socioeducação e Inclusão: A produção de Sujeitos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria - RS	Universidade Federal de Santa Maria - RS	Dissertação 2021
Camila da Rosa Parigi	Auto(trans)formação permanente com professores(as) em contexto socioeducativo: Educar (se) entre coercitividade e a liberdade.	Universidade Federal de Santa Maria - RS	Dissertação 2017

Fonte: elaborado pela autora

A pesquisa de Lidiane da Silva Braz (2021) chamou minha atenção não porque estivesse relacionada diretamente com meu objeto de pesquisa, mas pela maneira como a autora organizou sua metodologia, pelo seu referencial bibliográfico e pelo modo como fundamentou sua pesquisa sob a perspectiva pós-estruturalista. Neste movimento, também considerei que a autora assumiu ter se inspirado teórico e metodologicamente nos estudos foucaultianos em educação, os quais veem ao encontro do que me proponho a fazer em minha pesquisa.

Enquanto Braz (2021) problematiza a produção de sujeitos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS, bem como seus efeitos e os modos de subjetivação que se dão na aliança com a escola inserida na unidade. Ao mesmo tempo a autora considera sermos seres constituídos nos e pelos discursos sociais atravessados pelas relações de poder, o que me proponho a fazer não segue na linha da análise do discurso, mas possui momentos de toques com a produção de sujeitos.

Isto porque, as lentes que utilizarei serão as dos estudos de Linguagem dentro desta ambiência “*Socioeducativo*”⁵. Considerarei a oralidade como *manifestação de linguagem* com a finalidade reconhecê-las e elevar-lhes o status, visto que utilizadas pelos jovens do socioeducativo, trata-se de sistema de significação dos novos sujeitos a partir das práticas docentes no componente de Língua Portuguesa.

Já a pesquisa de Camila da Rosa Parigi (2017) quando a selecionei, fiz na perspectiva de desenvolver um trabalho que desse conta de apontar e problematizar como o professor atuante na ambiência do socioeducativo se constituía. Assim, ao constatar que a autora se propunha a compreender as implicações, os limites e as possibilidades nos processos de auto(trans)formação permanente com os(as) professores(as) em uma escola no contexto de privação de liberdade – CASE/SM, ao mesmo tempo que se constituíam e constituíam suas práticas percebi que a pesquisa vinha ao encontro daquilo que inicialmente busquei.

Desta forma, o que passei a utilizar da pesquisa de Parigi (2017) foi a abordagem que a autora trouxe envolvendo as práticas docentes relacionadas à linguagem em detrimento da constituição do professor na ambiência socioeducativa.

Por conseguinte, apesar de já ter encontrado vários trabalhos, ainda não estava satisfeita com os resultados encontrados, pois, sentia que faltava algo, então,

⁵ Tratarei do conceito de Socioeducativo/Socioeducação no Capítulo seguinte.

realizei mais uma busca por trabalhos desenvolvidos com o público jovem em regime de internação nos espaços de socioeducação procurando identificar aspectos relacionados com os estudos culturais, isto porque até aquele momento, ainda não havia definido exatamente a ênfase que utilizaria para minha pesquisa, se no campo dos estudos culturais ou se no campo da linguagem.

Desta forma, procedi com o descritor “socioeducativo” AND “cultura” NOT “assistente social”, busca que resultou em 85 (oitenta e cinco) trabalhos, aplicando o filtro limitador temporal de 10 (dez) anos a quantidade foi reduzida para 69 (sessenta e nove) trabalhos, o que me levou ao movimento de aplicar mais 3 (três) filtros: educação; letras; sociais e humanidades.

Após estas ações obtive como resultado 17 (dezesete) trabalhos, que depois de analisar os títulos e resumos identifiquei apenas 1 (um) trabalho que veio ao encontro de meu objeto de pesquisa, compondo o Quadro nº 3, que organizo abaixo:

Quadro 3 - Pesquisa descritor - “socioeducativo” AND “cultura” NOT “assistente social”

Autor (es)	Título	Instituição	Tipo/Ano
Reinaldo Vicente da Costa Junior	Tá em casa ou na Escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo	Universidade Nove de Julho – UNINOVE/SP	Dissertação - 2012

Fonte: elaborado pela autora.

Na dissertação, Reinaldo Vicente da Costa Junior (2012) apresenta uma pesquisa que se configura a partir de um estudo de caso etnográfico dos momentos escolares numa unidade de internação socioeducativa da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente Fundação Casa, localizada na região oeste da cidade de São Paulo, mediante uma perspectiva participante e multilocalizada da escolarização estabelecida naquele ambiente privativo de liberdade.

Ocorre que, a escolarização em si – leitura da prática escolar em unidade de internação- não guardava relação direta com meu objeto de pesquisa. Todavia, o

que me fez considerar este trabalho foi a abordagem apresentada pelo autor quanto à promoção de sociabilidades opressoras resistentes, de representações e significados de uma cultura juvenil bastante atrelada a um repertório de linguagens.

Assim também, pensando em como as linguagens, utilizadas pelos jovens em cumprimento de medidas socioeducativa, no estado de Mato Grosso são (re) significadas pelas práticas docentes desenvolvidas no componente de Língua Portuguesa, lancei-me na busca por trabalhos que viessem ao encontro das diversas manifestações de linguagem, que se aproximassem do meu objeto de pesquisa.

Nesta perspectiva, consultando o repositório da Capes – em Teses e Dissertações, realizei um movimento de busca a partir do descritor “SOCIOEDUCAÇÃO” AND “LINGUAGEM”, utilizando o marcador de limitação temporal de 10 (dez) anos, o que resultou em 15 (quinze) trabalhos. Como não restringi as buscas à área da educação, advieram trabalhos de diferentes áreas, sendo: saúde pública, comunicação, linguística, psicologia, linguagem e educação.

Conforme pode ser percebido a partir das áreas distintas, considerando tanto às dissertações, quanto às teses houve uma diversidade de temáticas encontradas. Desde temáticas que não tinham nenhuma relação com meu objeto de pesquisa, como por exemplo: trabalhos na área da saúde com o objetivo de analisar a função das narratividades e da presença no trabalho de reconstrução psíquica e social de jovens institucionalizados na medida socioeducativa de internação.

Incluindo trabalhos que aparentemente dialogavam com o que me proponho a pesquisar, como o produzido por Bruno Teixeira Paes (2019)⁶ intitulado: “*As imagens precárias. Uma leitura da produção audiovisual realizadas por jovens em regimes socioeducativos*”; mas que depois de analisado conclui que embora trabalhasse com imagens, que considerasse a linguagem cinematográfica na Educação Básica e trouxesse uma análise de atividades desenvolvidas em um projeto chamado *Regime da diferença* distanciou-se dos contornos de minha pesquisa.

Todavia, neste exercício de busca pelo já produzido, valho-me dos versos de Carlos Drummond de Andrade “*No meio do caminho tinha uma pedra/tinha uma*

⁶ PAES, Bruno Teixeira. **As imagens precárias. Uma leitura da produção audiovisual realizadas por jovens em regimes socioeducativos**. 22/03/2019 178 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca.

pedra no meio do caminho/tinha uma pedra/no meio do caminho tinha uma pedra” com a finalidade de lançar mão da palavra “*pesquisa*” em detrimento de “*pedra*”.

Isto porque entre tantas pesquisas realizadas, em especial no repositório da Capes em Teses e Dissertações, conotativamente, no meio do caminho “*tinha uma pedra*” a pesquisa “*Pomeri: Espaço de Reclusão – Máquina de Guerra*”, da autora Priscila de Oliveira Xavier Scudder (2011), dissertação pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso. E longe de ser um obstáculo, a contrário senso (em termos semânticos contrariando até o fragmento parafraseado), esta pedra foi de uma preciosidade que, o limitador temporal e outros até então utilizados para refinar os trabalhos de busca, neste caso, não se aplicaram, pois, a temática trabalhada pela autora veio ao encontro do que busco, e, o transcorrer do tempo não lhe retirou a boniteza e tão pouco a aplicabilidade.

Por consequência, com a finalidade de expandir as buscas pelas produções acadêmicas, considerei o Repositório Digital da Biblioteca da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RDBU, a partir do descritor “socioeducação”, todavia, dos 13 (treze) resultados apontados nenhum veio ao encontro do meu objeto de pesquisa, pois tinham enfoques na área da saúde, na assistência social, e na área da Educação traziam abordagens voltadas para as narrativas e análise linguística/semiótica, formação profissionalizante, entre outros.

⁷ POMERI - tempo de preparação dos jovens indígenas, é a cerimônia que demora em torno de dezoito meses a sua “reclusão”, onde são preparados para o exercício da cidadania junto as suas respectivas comunidades – Ikpeng (Kabibe).

Quadro 4 – Artigos obtidos na plataforma RDBU

TÍTULO	ÁREA	AUTOR
CONTADORES DE HISTÓRIAS: OFICINAS SOBRE SEXUALIDADE COM ADOLESCENTES	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS/SAÚDE/OUTROS	FÁBIO AUGUSTO LISE (2008)
PRIVAR E LIBERTAR: ESTUDO DA CONTRIBUIÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA DE ADOLESCENTES CUMPRIDORES DE MEDIDA SÓCIO-EDUCATIVA DE INTERNAÇÃO	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS/SAÚDE/OUTROS	JANILSON PINHEIRO BARBOSA (2008)
TRAJETÓRIAS DA RECLUSÃO: UMA ANÁLISE DAS IMAGENS DE LIBERDADE E PRIVAÇÃO ENTRE ADOLESCENTES DE SINOP, MT	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS/SAÚDE/OUTROS	SANDRA PEREIRA DE CARVALHO (2011)
JOVENS E INTERNET: USOS SOCIAIS E SOCIABILIDADES JUVENIS FEMININAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS/SAÚDE/OUTROS	MÁRCIA BERNARDES (2012)
SAÚDE DO ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA: O CASO DE SÃO LEOPOLDO/RS	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS/SAÚDE/OUTROS	FABIANE ASQUIDAMINI (2013)
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS RELAÇÕES DE CONFLITOS	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS/SAÚDE/OUTROS	FERNANDA CARVALHO FERREIRA (2014)
A EFETIVIDADE DO DIREITO À VISITA ÍNTIMA NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: UMA ANÁLISE EMPÍRICA A PARTIR DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS NA FASE/RS	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS/SAÚDE/OUTROS	HELIO FELTES FILHO (2016)
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE PARA JOVENS DE PERIFERIAS URBANAS: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS?	EDUCAÇÃO	CAROLINE LISIAN GASPARDONI (2016)
JUVENTUDE, IDENTIDADE E VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS SOCIOEDUCANDOS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA NO CSE – RR POR ATO INFRAACIONAL DE NATUREZA GRAVE	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS/SAÚDE/OUTROS	DAYGLES MARIA DE SOUZA LIMA (2017)
A EDUCAÇÃO POPULAR COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO PARA A VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS/SAÚDE/OUTROS	JOSÉ EDUARDO MARTINS (2018)
NA ESCOLA, O CARA TINHA QUE FICAR QUIETO, OLHANDO PRO QUADRO E ESCRIVENDO. 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	EDUCAÇÃO	SABRINA CECÍLIA MORAES BASTOS (2019)
GESTÃO SOCIOEDUCATIVA PARA A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS NO CONTEXTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS/SAÚDE/OUTROS	ANELIZE D'AVILA FERREIRA (2020)
UM DIA APÓS O OUTRO, E O QUE EU QUERO É MUDAR: UM ESTUDO SOBRE JOVENS EGRESSOS DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS/SAÚDE/OUTROS	ANALICE BRUSIUS (2021)

Fonte: Elaborado pela autora.

Do mesmo modo, ao pesquisar na plataforma Brasil Scientific Eletronic Library Online – SsiELO, a partir do descritor “socioeducativo” obtive como resultado 9 (nove) artigos, e com o descritor “socioeducação”, obtive 19 (dezenove) resultados. Entretanto, não puderam ser utilizados, pois estavam relacionados com as áreas do direito e saúde. Assim, também ressalto a importância deste projeto de pesquisa e de seus possíveis desdobramentos, visto que é um campo com poucos olhares a partir da Educação.

3 JÁ É: BREVE HISTÓRICO DO CÓDIGO DE MENORES ÀS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

E se você olhar longamente para um abismo, o abismo também olha para dentro de você. (NIETZSHE, 2005, p. 82).

Para abrir este capítulo, trago uma reflexão a partir da fala de Friedrich Nietzsche (2005), metaforicamente, olho para o abismo “socioeducação”, ao mesmo tempo, por meio dele, olho para dentro de mim enquanto pesquisadora. Realizo este longo exercício sobre a socioeducação, já presente em minha prática enquanto gestora, com o intuito de fazer trabalhar o abismo socioeducação.

Para tanto, utilizarei alguns fatos narrados pelas letras das leis e outros documentos que compõem o percurso histórico responsáveis pela constituição da socioeducação. Nesta medida, busco de forma panorâmica abordar a construção histórica, para a partir disso direcionar meu olhar, como em uma piscadela, à socioeducação mato-grossense.

Destaco a complexidade de realizar este movimento sem colocar em evidência minha experiência como gestora de uma unidade escolar. Ademais, enquanto gestora, convivi e convivo ainda com a beleza e o ardor de agir coerentemente a partir daquilo que compete à escola, quando a atuação profissional requer diálogo com instituições que foram criadas com competências distintas da educação.

Por outro lado, a formação em Direito e Letras reverberam na minha forma de escrever, chegando a constituir um estilo distinto do utilizado no campo educacional, isto do ponto de vista técnico da linguagem. Deste modo, o exercício da escrita desta dissertação trouxe-me desconforto e exigiu que eu me desapegasse das formas de linguagem próprias dessas áreas, que desconstruísse a minha linguagem já naturalizada, para poder abrir a mente para os vocábulos de outro lugar, a Educação.

Como já afirmado por Sandra Mara Corazza (2002, p. 7), “toda insatisfação que convoca à pesquisa costuma ser dolorosa, sim, mas apenas o segundo conjunto de motivos coloca, de cheio, o pesquisador em xeque”. E nesse sentido, para autora o segundo conjunto de motivos relaciona-se com a resposta a seguinte indagação:

Por quê? Porque aí ele [o pesquisador] não tem como ficar à margem, assepticamente instalado numa espécie de UTI refrigerada, de onde ajuda a salvar os outros e a sociedade, enquanto seus próprios dizeres e fazeres ficam isentos de qualquer grande risco de contágio, de qualquer grave suspeição, já que o terreno onde atua é – estrategicamente – idôneo (Idem, p.7).

Então, para abrir este capítulo e historicizar como se formou a Socioeducação, fiz uso da expressão “já é”, no sentido de estar concretizado, feito. Isto porque compreendo que o processo legislativo e seus reflexos efetivados no período pretérito não é passível de modificações. Todavia, as narrativas a respeito desta legislação e principalmente todo o processo de constituição que leva a socioeducação comporta questionamentos, entre eles, um: Será? Não se trata de assumir a concretização da própria ideia de um jovem como delinquente, mas de entender a socioeducação como um movimento inacabado, que vem atravessando o tempo e luta para funcionar.

Por consequência, busquei compreender quem são esses jovens adjetivados de diversas formas ao longo da história e o percurso que contribuiu para a materialização da socioeducação, e neste movimento procurei não ficar à margem. Assim, introduzo o raciocínio histórico a partir dos estudos de Viviani Yoshinaga Carlos (2019, p. 8) que ao tratar da conceituação do termo socioeducação constatou que há imprecisão e dificuldade neste aspecto. Sendo que a autora chegou a esta conclusão a partir da análise envolvendo,

[...] um estudo comparativo do conteúdo do Regimento da primeira Escola de Reforma com o conteúdo dos regimentos internos das unidades de socioeducação da atualidade. Estes são regidos pela Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, conhecida como lei do SINASE. Na coleta de dados foram obtidos 32 Regimentos Internos de Unidades de Socioeducação de Internação, de 13 estados brasileiros.

Ademais, a autora neste movimento de explicar a socioeducação, ou seja, a formação desta nomenclatura compreendendo os aspectos semânticos, apresenta sua hipótese de que o termo foi historicamente construído, após análise de documentos jurídicos e administrativos, tais como: Decretos, Leis ordinárias, Regimentos Internos, entre outros. Na formulação deste raciocínio considera como finalidade da socioeducação formar homens novos para uma sociedade, como também que a introdução do termo socioeducação deu-se a partir da fusão da palavra “medidas” trazida no Código de Menores combinada com a palavra

“socioeducativa” que emergiu a partir Lei Federal nº 8.069, de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Desta maneira, o termo “Socioeducação” foi introduzido em sua forma adjetivada, especificamente “medidas socioeducativas” (Título III, Capítulo IV – ECA/1990), para designar o conjunto de medidas que podem ser tomadas pela autoridade judicial competente quando verificada a prática de ato infracional por adolescente, “[...] entre doze e dezoito anos de idade”, nos termos do artigo 2º do ECA. Entretanto, a implementação do termo socioeducação,

[...] foi resultado de um debate que ocorreu durante a transição democrática, em meados de 1980, e que teve como centro a crítica ao tratamento dado até então às crianças e aos adolescentes pelo Estado brasileiro ao longo dos tempos, com ênfase para o período imediatamente anterior, o da ditadura militar (1964 – 1985). (CARLOS, 2019, p. 56)

Para compreender o porquê das críticas ao tratamento dado às crianças e aos adolescentes pelo Estado brasileiro é preciso voltarmos no tempo. Pois “a tônica da legislação nas primeiras décadas do Brasil Império que fazem menção à infância será em torno da preocupação com o “recolhimento de crianças órfãs e expostas¹” (RIZZINI, 2008, p. 99-100), ou seja, medidas assistenciais praticadas revestidas de caráter religioso e caritativo, denotando a ideia de amparo à infância órfã e abandonada.

3.1 Versões Código de Menores (1927 e 1979): do jovem delinquente ao jovem em situação irregular

Em 1927, passou a vigor o Decreto nº 17.943-A, popularmente conhecido como “Código de Menores”, que consolidou as leis de assistência e proteção aos menores. Sendo que o objeto e fim desta lei condicionava as medidas de assistência e proteção aos menores de um ou outro sexo, por se tratar de menor em situação de abandono e delinquência (Art. 1º do Código de 1927).

Nesta medida, o Código de Menores apresentou-se como um instrumento estatal que além de regular as condutas dos menores, materializava a intervenção do poder do Estado sobre a vida privada das pessoas na sociedade da época. Assim, considerando estes aspectos, trago para pensar os estudos do filósofo

¹ Ressalto que optei por manter a grafia da época ao tratar de vocábulos e expressões contidas em documento oficiais, como por exemplo os códigos.

Michael Foucault, na obra intitulada “Vigiar e Punir – nascimento da prisão”, cuja publicação original deu-se em 1975, muitos anos depois do código de 1927.

Isto porque, percebo alguns pontos de toque no tratamento de internação aplicado ao menor pela legislação pretérita e o apontado por Foucault (2014) na análise da história da prisão e no desenvolvimento do poder disciplinar nas sociedades modernas. Logo, compreendo que é possível à título de reflexão pensar sobre a legislação de 1927, considerando que,

A prisão é menos recente do que se diz quando se faz datar seu nascimento dos novos códigos. A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. Ela se constitui fora do aparelho judiciário, quando se elaboram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixa-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. (FOUCAULT, 2014, p. 223)

Nesta medida, observando o raciocínio do autor acerca da prisão, verifica-se que não é apenas um espaço físico onde os indivíduos são encarcerados, mas também um complexo mecanismo de observação, registro e notação que os mantém em visibilidade constante, garantindo o controle e a vigilância contínua sobre eles. Ele também destaca que a prisão envolve a exclusão e a centralização do saber sobre os detentos, o que alimenta o poder e a autoridade das instituições punitivas.

Além disso, ao tratar da Disciplina, Foucault (2014) não aborda apenas a arte das distribuições (distribuição do indivíduo no espaço), o controle das atividades (fixação de horário e divisão do tempo), mas também os corpos dóceis, a organização das gêneses e da composição das forças. Sendo que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (ibidem, p. 134); já a organização das gêneses compreende “como capitalizar o tempo dos indivíduos, acumulá-lo, em cada um deles, em seus corpos, em suas forças ou capacidades, e de uma maneira que seja suscetível de utilização e controle” (ibidem, p.153); e ainda a construção de “uma máquina cujo efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe”, ou seja, “compor forças para obter um aparelho eficiente” (ibidem, p.161).

Desta forma, realizo o movimento de olhar para o disposto no artigo 55 do Código, pensando a partir de Foucault (2014) que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” [...], aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (ibidem, p. 136).

Art. 55 A autoridade, a quem incumbir a assistência e proteção aos menores, ordenará a apreensão daquelles de que houver noticia, ou lhe forem presentnes, como abandonados ou depositará em lugar conveniente, o providenciará sobre sua guarda, educação e vigilância, podendo, conforme, a idade, instrucção, profissão, saúde, abandono ou perversão do menor e a situação social, moral e econômica dos paes ou tutor, ou pessoa encarregada de sua guarda, adoptar uma das seguintes decisões.

- a) entregal-o aos paes ou tutor pessoa encarregada de sua guarda, sem condição alguma ou sob as condições que julgar uteis à saúde, segurança e moralidade de menor;
- b) entregal-o a pessoa idônea, ou internal-o em hospital, asylo, instituto de educação, officina escola de preservação ou de reforma;
- c) ordenar as medidas convenientes aos que necessitem de tratamento especial, por soffrerem de qualquer doença phisica ou mental;
- d) decretar a suspensão ou a perda do pátrio poder ou a destituição da tutela; (BRASIL, 1927).

Neste ponto, compreendo que houve o aparelhamento judiciário, elaboração de todo o corpo social dos processos para repartir os indivíduos. De modo que, a classificação e acomodação dos menores eram feitas com base em critérios como idade, sexo e histórico de internações em instituições penais.

Logo, refletindo sobre o que Foucault apontou sobre o poder disciplinar, acredito que as categorizações e classificações contribuíram para “docializar” os corpos dos menores. Vez que, esse artigo estabelecia que os menores em situação de vulnerabilidade ou em conflito com a lei poderiam ser enviados a estabelecimentos educacionais e correcionais. Assim, as atividades agrícolas, industriais, profissionais ou aprendizado de ofícios seriam consideradas uma tentativa de reeducação e ressocialização, ou seja, de torná-los úteis a sociedade.

Logo, essa forma de “prisão”, que no Código de Menores, compreendo que foi nomeada sob o véu da proteção ao menor de “internação”, vem ao encontro do constatado por Foucault (2014), pois emerge quando toda a sociedade começa a desenvolver processos para controlar e organizar a população, com o objetivo de dividir, fixar e distribuir os indivíduos espacialmente e torná-los úteis à sociedade. Isso implica em classificar as pessoas, controlando o tempo, docilizando seus

corpos e codificando seu comportamento contínuo de acordo com as normas impostas pela sociedade.

Por outro lado, em sua obra "Vigiar e Punir", Michel Foucault (2014) apresenta uma análise histórica das práticas punitivas ao longo dos séculos. Ele descreve a evolução das formas de punição, destacando a transição da punição física e pública para uma punição mais disciplinar e institucionalizada, especialmente nos sistemas prisionais modernos, um exemplo disso é o "panóptico". De acordo com Zygmunt Bauman (2001, p. 12):

No Panóptico, os internos estavam presos ao lugar e impedidos de qualquer movimento, confinados entre muros grossos, densos e bem-guardados, e fixados a suas camas, celas ou bancadas. Eles não podiam se mover porque estavam sob vigilância; tinham que se ater aos lugares indicados sempre porque não sabiam, e nem tinham como saber, onde estavam no momento seus vigias, livres para mover-se à vontade. As instalações e a facilidade de movimento dos vigias eram a garantia de sua dominação; dos múltiplos laços de sua subordinação, a "fixação" dos internos ao lugar era o mais seguro e difícil de romper. O domínio do tempo era o segredo do poder dos administradores – e imobilizar os subordinados no espaço, negando-lhes o direito ao movimento e rotinizando o ritmo a que deviam obedecer era sua principal estratégia em seu exercício do poder.

Segundo o autor, o Panóptico foi concebido por Jeremy Bentham. Para Zygmunt Bauman (2001), o filósofo francês cria uma espécie de arquetipo para tratar do poder disciplinar moderno. Neste viés, Foucault (2014), aborda a noção de "panóptico" associada ao exercício de poder. Um conceito carcerário em que a vigilância é centralizada em uma torre central, tornando os indivíduos vigiados incapazes de saberem quando estão sendo observados. Essa vigilância constante cria uma autorregulação no comportamento dos prisioneiros, levando-os a adotarem uma disciplina interna, mesmo sem a presença física do vigilante.

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens: um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 2014, p. 198).

Comparando o artigo 55 do Código de Menores de 1927 com o conceito de prisão desenvolvido por Foucault, é possível notar algumas semelhanças. Ambos os sistemas têm o objetivo de disciplinar e controlar os indivíduos por meio de prisões fechadas, onde a organização dos espaços é pensada para exercer a vigilância e

influenciar o comportamento dos sujeitos. Entretanto, é importante ressaltar que o Código de Menores de 1927 se refere especificamente a menores em situação de vulnerabilidade e conflito com a lei, enquanto a análise de Foucault abrange o sistema prisional em geral, com um foco em adultos. Ademais, a obra em sua totalidade ultrapassa a história das prisões, sendo-nos útil para pensar a escola moderna, assim como todas as instituições de sequestro em voga na modernidade.

Conforme os estudos empreendidos por Foucault (2014), o delinquente pode ser entendido como uma representação única de um fenômeno criminal global, divide-se em grupos quase naturais, cada um com suas características distintas e, portanto, requer abordagens específicas para cada um deles. Neste sentido, no que se refere ao menor de 14 anos, conforme Márcia Cossetin e Ângela Lara (2016, p. 119), este “não era submetido, de acordo com o artigo 68 do Código, a processo penal, contudo, passaria por avaliações para verificação de seu estado mental, físico e moral, que definiria a sua consciência ou não na infração praticada”.

Por sua vez, Irene Rizzini (2008, p. 97-98) ao discutir a história da legislação referente às crianças e aos adolescentes a partir da independência do Brasil (1822) até a entrada em vigor do Código dos Menores (1927) estabeleceu como foco de análise a criança, destacando que:

Através da criança – de como a sociedade a concebe, a molda e regula seus destinos - apreendem-se certos traços que marcam a trajetória de uma nação. É também uma história de gerações e de atribuição de responsabilidades. Quem deve cuidar da criança? Quem detém o poder sobre a mesma? Quem é o responsável, o tutor ou o guardião? Quais os papéis da família, da Igreja e do Estado nesta história? Tais possibilidades definem uma certa criança, cuja infância é classificada de acordo com sua origem familiar e sua “herança” social. Assim, os bem-nascidos podiam ser crianças e viver sua infância; os demais estavam sujeitos ao aparato jurídico-assistencial destinado a educá-los ou corrigi-los, vistos como menores abandonados ou delinquentes.

Desta forma, aqueles que não eram bem-nascidos, que eram marcados pela lógica do abandono e pela delinquência eram submetidos à ação estatal jurídica-assistencial. A qual materializou-se em sua versão mais rígida em medida de internação, que poderia ocorrer em escola de preservação e escola de reforma.

Embora não haja uma conceituação direta quanto à “escola de preservação e escola de reforma”, por meio de interpretação da legislação de 1927 é possível

depreender que “si a vadiagem ou mendicidade fôr habitual² internal-os até a maioridade em escola de preservação”, ou seja, a escola de preservação era destinada a abrigar menores considerados como riscos à sociedade e a si mesmos.

De outro lado, “si o menor não for abandonado, nem pervertido, nem estiver em perigo de o ser, nem precisar do tratamento especial, a autoridade o recolherá a uma escola de reforma pelo prazo de um a cinco annos” (BRASIL, 1927). Ou seja, a escola de reforma era a instituição destinada a atender menores que possuíam certa estrutura, mas que necessitavam de uma corrigenda para não se perderem, caírem na criminalidade. Logo, é possível constatar uma recorrência em dois contextos diferentes abordados até aqui. Tanto em situações de abandono, quanto em situações de delinquência o encaminhamento para internação era uma medida imposta.

Ocorre que, para o cumprimento de tais medidas a parte especial do Código dos Menores (1927) além de trazer a constituição “*do juízo privativo dos menores abandonados e delinquentes*”³, a competência do juiz e abordar os procedimentos do processo, garantindo a defesa, com posterior julgamento, trouxe também as alternativas apontadas pelo legislador para recolher os menores, tantos os abandonados, quanto os delinquentes ao tratar “*Do abrigo de menores*”⁴ e “*Dos institutos disciplinares*”⁵.

De maneira que, os abrigos eram compostos de duas divisões, uma masculina e outra feminina, destinados a receber provisoriamente os menores abandonados e delinquentes até que seus destinos fossem definidos por julgamento pelo juízo privativo de menores. Assim que davam entrada no abrigo, os menores eram submetidos a recolhimento em um pavilhão de observação. Depois de inscrito na secretaria, fotografado, identificado, e examinado pelo médico e por um professor, ali permaneciam em observação durante o tempo necessário, sendo distribuídos em turmas, conforme o motivo do recolhimento, sua idade e grau de perversão, e, enquanto aguardavam, os menores se ocupavam em exercícios de

² Art. 61. Parágrafo único: Entende-se que o menor vadio ou mendigo habitual quando apreendido em estado de vadiagem ou mendicidade mais de duas vezes. (BRASIL, 1927)

³ Art. 146. É creado no Districto Federal um Juízo de Menores, para assistência, proteção, defesa, processo e julgamento dos menores abandonados e delinquentes, que tenham menos de 18 annos.

⁴ Art.189. Subordinado ao Juiz de Menores haverá um Abrigo, destinado a receber provisoriamente, até que tenha destino definitivo, os menores abandonados e delinquentes.

⁵ Art. 198. É criada uma escola de preservação para menores do sexo feminino, que ficarem sob a proteção da autoridade publica.[...] Art. 203. A Escola Quinze de Novembro é destinada á preservação dos menores abandonados do sexo masculino.

leitura, escrita, lições de coisas, desenho, em trabalhos manuais e ginástica de jogos desportivos. Segundo Foucault (2014, p. 134-135),

Houve durante a Época Clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam. [...] É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docialidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior dos poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições e obrigações.

Como pode ser observado há uma clara instalação de mecanismos de poder presentes no atendimento aos menores, que foram legitimados pelo Código de Menores, o que pode ser constatado não só nos procedimentos de acolhida, mas também a partir da organização dos abrigos de menores. De tal modo que, para obtenção de corpos dóceis “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docialidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

No contexto do Abrigo de Menores, o legislador de 1927 fez menção à figura do professor colocando-o como sujeito responsável por atuar em momento de “*examinação*”, sem pormenorizar de que maneira se dava este exame ou tão pouco, em que medida era aplicada a observação do professor: se do campo pedagógico, moral, disciplinar ou outro.

Desta forma, configura-se a implementação de mecanismos de disciplinamento do corpo, não no sentido restrito ao biológico, mas um controle que compreende outras nuances, que Foucault (2014, p. 134-135) apresenta em escala:

A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo, detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O Objeto, em seguida, do controle: não, ou mais significativo, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim: implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se

exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos.

Para tanto, “as *disciplinas*”, no sentido foucaultiano, enquanto métodos que possuem o controle minucioso dos corpos; podem ser visualizadas nas características das escolas de preservação e escolas de reforma para menores, tanto do sexo feminino, quanto masculino. Já que se verifica uma coerção ininterrupta, constante, atrelada ao desenvolver de atividades, tudo organizado sob uma perspectiva de controle de tempo, espaço e movimentos.

Ademais, realizando uma leitura atenta aos 231 artigos do código de 1927 percebe-se que os dispositivos, além dos aspectos destacados acima, retratam como a sociedade da época cuidava da questão da infância e da adolescência, e de que maneira buscou solucionar os problemas do abandono e da delinquência. Ao tratar do Código dos Menores, Irene Rizzini (2008, p. 132-133) conclui que:

A impressão que se tem é que através da lei em questão procurou-se cobrir um amplo espectro de situações envolvendo a infância e a adolescência. Parece-nos que o legislador, ao propor a regulamentação de medidas “protetivas” e também assistenciais, enveredou por uma área social que ultrapassava em muito as fronteiras do jurídico. O que impulsionava era “resolver” o problema dos menores, prevendo todos os possíveis detalhes e exercendo firme controle sobre os menores, através de mecanismos de “tutela”, “guarda”, “vigilância”, “educação”, “preservação” e “reforma”.

O pensamento de Rizzini sobre o Código de Menores de 1927 parece focar em como essa legislação abordava a questão da infância e adolescência de uma forma ampla e abrangente. Ela sugere que o legislador tinha a intenção de cobrir uma vasta gama de situações que envolviam menores, abordando aspectos “protetivos” e assistenciais. Rizzini destaca que, ao fazer isso, o legislador se adentrou em uma área social que vai além dos aspectos jurídicos, buscando não apenas regular a proteção e assistência, mas também exercer um controle firme sobre os menores.

Além disso, a autora, parece enfatizar que a lei tinha uma intenção paternalista, talvez buscando proteger os menores de riscos e proporcionar uma educação e reforma social. Porém, ao mesmo tempo, pode ter desencadeado inconscientemente a privação de autonomia e liberdade para esses menores, visto ter assumido um papel ativo no controle e na intervenção na vida deles.

É importante ressaltar que o contexto histórico e social em que o Código de Menores foi criado pode ter influenciado suas características e objetivos. As concepções sobre a infância e o tratamento dispensado aos menores na época podem ser muito diferentes das atuais, e é crucial entender as mudanças e evoluções que ocorreram ao longo do tempo para analisar e interpretar de forma abrangente o impacto dessa legislação. Entretanto, não me ocuparei desta empreitada no momento, apenas teço os pensamentos à título de reflexão.

Por outro lado, no que tange ao aspecto da educação que deveria ser aplicada nas instituições disciplinares dois artigos chamam atenção, o primeiro traz a função do professor:

Art. 210. Cada turma ficará sob a regência de um professor, que tratará paternalmente os menores, morando com estes, partilhando de seus trabalhos e divertimentos, ocupando-se de sua educação individual, inculcando-lhes os princípios e sentimentos de moral necessários á sua regeneração, observando cuidadosamente em cada um seus vícios, tendencias, affeições, virtudes, os efeitos da educação que recebem, e o mais que seja digno de atenção, anotando suas observações em livro especial. (BRASIL, 1927).

Deste modo, o professor dentro das Escolas de Reforma/Preservação tinha a função de executar ações e atividades de controle e vigilância sobre os menores e sua autoridade emanava da lei, assim como sua nomeação estava condicionada à emissão de portaria pelo Ministro da Justiça. Em um segundo momento, o legislador utiliza-se do dispositivo de lei para elencar qual educação seria ministrada aos menores e ao mesmo tempo descreve como esta deveria ocorrer, vejamos:

Art.211. Aos menores será ministrada educação physica, moral, profissional e litteraria.

§1º A educação physica comprehederá ahygiene, a gymnastica, os exercícios militares (para o sexo masculino), os jogos desportivos, e todos os exercícios próprios para o desenvolvimento e robustecimento do organismo.

§ 2º A educação moral será dada pelo ensino da moral pratica, abrangendo os deveres do homem para comsigo, a família, a escola, a officina, a sociedade e a Patria. Serão facultadas nos internados as praticas da religião de cada um compatíveis com o regimen escolar.

§ 3º A educação profissional consistirá na aprendizagem de uma arte ou de um officio, adequado á idade, força e capacidade dos menores e ás condições do estabelecimento. Na escolha da profissão a adaptar o director attenderá á informação do medico, procedência urbana ou rural do menor, sua inclinação, à aprendizagem adquirida anteriormente ao internamento, e **ao provável destino** (BRASIL, 1927, grifos nossos).

Embora a expressão em destaque “ao provável destino” seja subjetiva e permita inúmeras interpretações, destaco aqui o poder atribuído à figura dos “diretores” destas instituições de decidir o futuro dos menores. Apesar de ser previsto no Código de 1927 que “no que se referir pessoalmente aos menores, ao regime educativo e disciplinar destes, os diretores dependem exclusivamente do Juiz de Menores”, tal mandamento restringia-se à aplicação jurídica da internação.

Diante disso, observa-se que o Estado se utilizou de um discurso de proteção, da promoção de uma educação moral, profissional e “*physica*” para cada vez mais exercer o controle sobre os indivíduos. Assim, desenvolveu mecanismos para elevar o capitalismo no país ao mesmo tempo que promovia a *doçialidade-utilidade* dos corpos.

Neste contexto, a ação de olhar para os internos com o intuito de prepará-los para exercer um trabalho, conforme suas habilidades, vem ao encontro de que “os intelectuais da época se debruçaram sobre o ‘problema do menor’, promovendo estudos e debates a partir da experiência dos países de capitalismo avançado, adaptando as estratégias ali formuladas à realidade brasileira”. (CARLOS, 2019, p. 52).

De outra banda, de acordo com Rizzini (2008) poderia se dizer que durante o período republicano, o que houve de novo foi a tentativa de combater as práticas identificadas como atraso. Uma dessas práticas combatidas era o enclausuramento junto aos adultos dos chamados menores vadios, vagabundos, viciosos e delinquentes, todos apreendidos pelas ações policiais de “limpeza” das ruas das cidades.

Importante destacar que essas práticas estavam alinhadas ao movimento chamado higienista. Tratava-se de uma corrente de pensamento e prática que surgiu no século XIX, buscando melhorar as condições sanitárias das cidades e a saúde pública. No entanto, o movimento também foi utilizado como uma justificativa para ações de limpeza social, especialmente para reprimir e marginalizar certos grupos não aceitos pela sociedade. Além disso, de acordo com Dermeval Saviani (2021, p.161):

Conformam esse discurso pedagógico de teor médico-higienista enunciados como “a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização”; “a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo”; “o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da

pobreza”, que transportaram o discurso médico para as falas dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral. Na expressão particular do discurso médico é, sem dúvida, o discurso liberal iluminista que aí se faz presente.

Considerando o movimento higienista, Rizzini (2008) aponta que os "menores vadios, vagabundos, viciosos e delinquentes" eram alvos das ações de limpeza, uma vez que pareciam ameaçar à ordem social e à imagem de progresso e modernidade que a República buscava promover. Esses indivíduos eram considerados insatisfatórios para a sociedade e, portanto, eram enclausurados junto aos adultos através de ações de espera que visavam "limpar" as ruas das cidades.

Essa prática de enclausurar e reprimir grupos considerados socialmente alcançáveis (menores vadios, vagabundos, viciosos e delinquentes) pode ser relacionada à lógica do movimento higienista, que muitas vezes serviu como uma justificativa para ações discriminatórias e excludentes, em nome da "limpeza" e do progresso social. Portanto, o fragmento destaca uma faceta do movimento higienista em relação à marginalização de certos grupos sociais durante o período republicano.

Em seguida, as críticas ao caráter de clausura destes “depósitos”, sem a finalidade de regeneração, recuperação e reeducação dos internos, que os tornassem úteis à sociedade. O ideário da introdução de noções de cunho cientificista nas instituições que atendiam a essa população tornar-se-á uma bandeira de luta nas décadas seguintes, encabeçada por autoridades e reformadores de grande notoriedade na época, como por exemplo, Ataulpho de Paiva, Mello Mattos, Evaristo de Moraes, Franco Vaz, Moncorvo Filho, Lemos Britto e outros. (RIZZINI, 2008, p.226).

Como pode ser verificado através dos textos de leis de modo geral havia por parte da sociedade uma grande preocupação em regulamentar as ações no que tange ao encaminhamento de políticas públicas voltadas ao atendimento do menor.

Embora para o contexto do final do século XIX e início do século XX, a justificativa tenha sido pautada em encontrar soluções para o “problema do menor”, no que tange a efetivação daquilo que fora regulamentado pelos legisladores, depreende-se que o poder executivo não conseguiu fazer operar a sistemática almejada na seara legal.

Uma vez que, as instituições criadas para o recolhimento dos menores deixaram de cumprir com suas respectivas finalidades. Conforme aponta Irma Rizzini (2011), no período de 1937 e 1938, parecia que a demanda por internações de menores crescia, superando constantemente a capacidade dos estabelecimentos

disponíveis. A exemplo disso, o Juízo de Menores do Rio de Janeiro recebeu 4.546 pedidos de internação, enquanto as vagas nos estabelecimentos não passavam de 2.630. Em 1938, 1.626 menores foram identificados como abandonados, mas apenas 678 foram efetivamente internados.

Além disso, o Juízo de Menores adotou uma política sistemática de internação em estabelecimentos específicos para atender a essa população, incluindo menores abandonados e/ou delinquentes. Mas, desde o início, a estrutura preparada para receber esses menores problemas, se agravaram devido ao aumento da demanda.

No entanto, a estrutura organizada para receber esta clientela apresentava, desde seus primórdios, problemas, que o excesso de demanda só veio a aumentar. [...] A utilização de instituições particulares para auxiliar o Estado na enorme tarefa que começara a assumir com a criação dos Juízos, gerenciando a assistência, não era a melhor saída, diante da precariedade com que essas casas funcionavam. A fiscalização, realizada, em 1940, a mando do juiz de menores, Saul de Gusmão (1941, p. 63), avaliou que, de 54 estabelecimentos, somente 18 estavam “bem organizados e orientados”; 26 foram classificados como “sofrivelmente organizados” e 10 como “desorganizados”. [...] O Memorial apresentava dados comprometedores sobre a administração dos institutos, tais como custo elevado por aluno, funcionalismo excessivo, burocracia e nomeações por influência política. (RIZZINI, 2008, p. 249)

Diante destes percalços, quando houve promulgação da Constituição de 1937 a temática da educação assegurou a assistência à infância e a juventude. Porém, o Estado não estava obrigado a promovê-la para todos indistintamente, já que o dever estatal se vinculava somente àqueles desprovidos de recursos necessários. Conforme apontam os dispositivos:

Art. 129. A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. [...] Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas, e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937)

Assim, o texto constitucional de 1937 trouxe em seu bojo uma educação pautada na “*disciplina moral*” e no “*adestramento físico*”, sendo o seu fim preparar a juventude para o cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da

Nação, refletindo a forma de governo instaurado no país assentado no modelo ditatorial.

Visando a continuidade de materialização de políticas públicas varguistas para o atendimento a infância e juventude, eis que o Instituto Sete de Setembro (ISS), criado pelo decreto nº 21.548/1932, e reorganizado pelo decreto-lei nº 1.797/1939, ficou transformado em Serviço de Assistência a Menores (SAM), diretamente subordinado ao Ministro da Justiça e Negócios interiores e articulado com o Juízo de Menores do Distrito Federal.

Logo, o país vivia uma política pública caracterizada pela internação de menores “desvalidos” dentro de uma lógica administrativa de uma instituição que deveria orientar os demais poderes públicos. Entretanto, com a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM) em 1941, as funções de organizar os serviços de assistência, fazer o estudo e ministrar o tratamento aos menores, foram retiradas da competência dos juízes, cabendo-lhes unicamente a “fiscalização do regime disciplinar e educativo dos internatos, de acordo com a legislação vigente (RIZZINI, IRMA, 2011 apud GUSMÃO, 1941, p. 50)”.

Por conseguinte, os objetivos do SAM foram estabelecidos pelo Art. 2º do Decreto n. 3.799, nas alíneas “a” até “f” do respectivo ato normativo:

Art. 2º. O S.A.M. terá por fim:
Sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares;
Proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinquentes;
Abrigar os menores, à disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal;
Recolher os menores em estabelecimentos adequados, a fim de ministrar-lhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento;
Estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos;
Promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas.

Nesta medida, o que se observa é uma redução na competência da instância jurídica, pois, a assistência continuou subordinada ao Ministério da Justiça, visto que, “as finalidades do SAM, previstas no decreto-lei que o instituiu, não representaram nenhuma novidade no campo das ideias e das práticas correntes no atendimento ao menor.” (RIZZINI, IRMA. 2011, p.264).

Por consequência, somente após do Decreto nº. 16.572, de 1944, é que o regimento do SAM foi aprovado, e o órgão ganhou *status* nacional não se

restringindo apenas ao Distrito Federal, vez que passou a “prestar aos menores desvalidos e infratores das leis penais, em todo o território nacional, assistência social sob todos os aspectos”. (BRASIL, 1944, art. 1º).

O Ministério da Justiça e Negócios Interiores, por meio de portarias, cuidou da expansão do órgão implantando em vários estados brasileiros inspetorias regionais do SAM inicialmente em Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Niterói, São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre e em 1954 estendeu a criação dessas inspetorias para todas as capitais. Porém, apesar da expansão geográfica de atendimento desta rede de inspetorias, não obtiveram êxito no atendimento da finalidade do órgão.

Isto porque o declínio do SAM ocorreu após escândalos de corrupção, denúncias sobre episódios de violência em desfavor dos menores, que deveriam ser protegidos, entre outros. Críticas que contribuíram para pôr em evidência a ineficácia do órgão, pois,

[...] irregularidades foram constatadas por Nogueira Filho no processo de “expansão nacional” do SAM, com a falta de critérios na composição da “rede de educandários regionais” e na definição de “desvalido”, fazendo com que estabelecimentos não voltados para internação de “meninos e meninas sem responsáveis pelas suas vidas”, os “autênticos desvalidos”, recebessem auxílios do SAM ou que os educandários contratados atendessem aos “falsos desvalidos”, crianças de famílias com recursos, que através de pistolão ou corrupção internavam seus filhos diretamente nos melhores educandários mantidos pelo serviço. O ex-diretor denuncia que o SAM mantinha convênio com externatos em alguns estados, e com Escolas Normais, Ginásios e Seminários em quase todos os estados. Eram mais de 50 ginásios e mais de 20 seminários (RIZZINI, IRMA, apud. NOGUEIRA FILHO, p. 251).

Segundo a autora, o SAM ganhou no imaginário popular na década de 1950 representações que se distanciavam da proteção. Ela cita termos como “Escola do Crime”, “Fábrica de Criminosos” “Sucursal do Inferno”, “Fábrica de Monstros Morais”, “SAM – Sem Amor ao Menor” (Rizzini, Irma. 2011, p.266), enfim, expressões que ao longo do tempo soaram como ameaça à criança.

Desta forma, surgiu a possibilidade de extinguir o SAM, dando lugar a um órgão com autonomia administrativa e financeira, além de eliminar todos os empecilhos que impossibilitaram ao órgão em decadência de cumprir seu papel. De acordo com Rizzini (2011, p. 264-268),

Após ver lograda sua tentativa de reformar o SAM e neutralizar a ação dos “amorais do SAM”, Nogueira Filho (1956, p. 293) passa a defender a sua

substituição por um órgão – INAM – Instituto Nacional de Assistência a Menores. [...]

O anteprojeto de lei da criação do INAM, elaborado por uma comissão presidida por Paulo Nogueira Filho, foi apresentado pelo Presidente da República ao Congresso Nacional em 17/08/1955.

Entretanto, tal projeto não fora aprovado, pois, conforme Irma Rizzini (2009), os objetivos e a estruturação do novo órgão não se diferenciavam, em essência do anterior, havendo somente o foco em determinar com clareza e precisão as suas finalidades e lhe dar maior autonomia de atuação.

Todavia, somente por meio de uma Portaria expedida pelo Ministro da Justiça de 21/03/1961, ocorreu a abertura de uma sindicância, que resultou em uma nova comissão para elaborar o anteprojeto de criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FNBEM/FUNABEM⁶) e assim, houve a extinção do SAM.

Em 1º de dezembro de 1964, foi promulgada a Lei nº 4.513 que criou a FNBEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Assim, o Poder Executivo ficou responsável de não apenas criar o órgão, como também autorizou que a ele fosse incorporado ao patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores (SAM), “medida saneadora” reivindicada pelo clamor, tanto dos seus próprios dirigentes, quanto da opinião pública, em geral” (VOGEL. 2009, p. 269).

De acordo com Vogel (2009), a FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor que teve seu início assentado nas críticas aos métodos e resultados do SAM. Sendo apontada como a concretização e consolidação de uma real transformação nas estruturas e práticas do órgão que o precedeu, apresentando-se como uma antítese ao SAM.

O Serviço de Assistência a Menores (SAM) estava diretamente subordinado ao Ministro da Justiça e Negócios interiores e articulado com o Juízo de Menores do Distrito Federal. Já a FUNABEM chegou com o *status* de “entidade autônoma”, condicionada à aquisição de “personalidade jurídica”, conforme o artigo 2º da Lei n. 4.513, de 1964.

Neste sentido, enquanto pessoa jurídica dotada de personalidade teria autonomia para receber recursos financeiros e encabeçar políticas de atendimento nacional, visando o bem-estar do menor, mediante o estudo do problema e planejamento das soluções. Assim, “consagrava em definitivo os anseios e

⁶ A FNBEM foi criada em 1964 e renomeada para FUNABEM em 1966. A FUNABEM foi renomeada para Fundação Casa em 1990.

tendências de centralização da política de atendimento, que já se manifestavam, há pelo menos décadas” (VOGEL, 2009, p. 290).

Portanto, enquanto órgão normatizador, visando implementar as diretrizes políticas e técnicas, bem como garantir o repasse de recursos financeiros, a Fundação foi levada a desenvolver articulação com os estados. Para tanto, contou com a sensibilização dos governos estaduais, que usando de suas competências criaram órgãos que se encarregaram da aplicação dos recursos, no nível local.

Nesta perspectiva é que surgiram as FEBEMs – Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor, que necessitavam não apenas de repasses financeiros, conforme Vogel (2009, p. 297) aponta:

Era preciso que os organismos estaduais estivessem em perfeita sintonia com a Fundação Nacional. Com essa finalidade era necessário capacitar as FEBEMs, fornecendo-lhes, ao mesmo tempo, uma ideologia (documentos doutrinários e vocabulário técnico) e uma metodologia de atendimento.

Todavia, não se pode esquecer que a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM foi criada em 1964 no rastro do recente golpe militar. Portanto, a reforma de grandes internatos estava atrelada a ações de controle e contenção. Visto que o novo órgão herdou do SAM seus prédios, funcionários e internos. Logo, o início da “limpeza” institucional e reconstrução foram medidas deflagradas para legitimar o novo regime e quebrar a ordem institucional.

À FUNABEM coube, assim, a tarefa de implementar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM), por consequência, deveria pôr fim ao emprego de métodos repressivos e primitivos nas instituições para “menores”. Como também, desenvolver ações que não priorizassem mais a internação e institucionalização da criança, mas que assegurasse o controle da situação. Nessa perspectiva é que deveriam atuar as unidades da FEBEM.

Com efeito, a constituição do órgão FEBEMAT – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor de Mato Grosso deu-se por meio da edição da Lei nº 3.137/1971, que autorizou o poder executivo a instituir o órgão ao mesmo tempo autorizou a doação de bens necessários à sua manutenção e parte de suas instalações. Sendo dotada de personalidade jurídica de direito privado, autonomia administrativa e financeira, com sede e foro na cidade de Cuiabá.

Logo, coube-lhe a jurisdição em todo o território estadual, adequada ao previsto pelo Código de Menores e com as finalidades em consonância com a

FUNABEM. Por consequência, nos termos do Art. 5º da referida lei, incumbe à FEBEMAT:

a assistência, a recuperação, a formação moral, cívica e cultural dos menores desassistidos, abandonados, desajustados e infratores, mediante a formulação e implantação da política do bem-estar do menor, conforme o disposto no artigo precedente. (MATO GROSSO, 1971).

Desta forma, no estado de Mato Grosso, assim como em outras unidades da federação, os órgãos executores (FEBEM's), entre estes, a FEBEMAT, buscavam resolver o “problema do menor” carente e infrator. Assim, de modo geral, pretendia-se por meio da FUNABEM iniciar um movimento de engajar a família e a sociedade para dar conta de garantir aos jovens marginalizados a reintegração social.

Contudo, os acontecimentos compreendidos entre 1964 e 1980 bastaram para mostrar que a FUNABEM não lograria êxito em seus objetivos. Isto porque, após o período de internação e de ser submetido à programas profissionalizantes, o menor deixava a internação e se deparava com as mesmas condições que o levou à marginalização, voltando, em muitos casos a delinquir.

Por consequência, na seara legislativa, entre acertos financeiros e ajustes nos procedimentos tratou-se de garantir a regulamentação das ações do Estado perante o público marginalizado. Pois, conforme Arantes (2009, p.194) afirma que,

Pela legislação, que vigorou até 1990 (Código de Menores), todas essas crianças e jovens eram passíveis, num momento ou outro, de serem sentenciadas como “irregulares”, e enviadas às instituições de recolhimento, triagem, ressocialização ou guarda, a fim de que cessasse a situação de irregularidade. A lógica era aparentemente simples: se a família não pode, ou falha no cuidado e proteção do menor, o Estado toma para si esta função.

O fato é que os anos de 1980, no campo das políticas de atendimento à população infanto-juvenil, surgiu como um ciclo de grandes transformações. Isto ocorreu em razão das lutas e pressões sociais voltadas à garantia dos direitos da criança e do adolescente empreendidas por inúmeras organizações.

De maneira que o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Pastoral do Menor, entidades de direitos humanos, organizações não governamentais se opuseram ao tratamento desumano, bárbaro e violento imposto à infância pobre no Brasil. Tais organizações sociais levaram a público as omissões e ineficácia das políticas sociais e das leis existentes em apresentar resultados

satisfatórios face à complexidade e gravidade da chamada “questão do menor” (FELEIROS, 2009).

De acordo com Vogel (2009), as propostas da FUNABEM para interiorizar a campanha preventiva, descentralizar as atividades e obter a participação da própria juventude, ou seja, “prevenção da marginalização do menor” pareciam não ter rendido os frutos esperados. De modo que, o desenrolar dos acontecimentos históricos demonstraram que os prejuízos resultantes da marginalização tinham aumentado e concomitantemente a segurança diminuía.

Não obstante, as unidades da FEBEM em cada estado se revelaram lugares de tortura e espancamentos, nos moldes dos esconderijos militares, onde sujeitos considerados subversivos eram torturados. Tais instituições gerenciadas pelo Estado privavam de liberdade, de forma indiscriminada, crianças e adolescentes “abandonados”, “carentes” e “delinquentes”. Neste viés, produziram fatos que ensejaram a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) em 1976, conhecida como “CPI do Menor”. Ao tratar do diagnóstico produzido por tal comissão, Vogel (2009, p. 305-306) aponta que,

havia no Brasil cerca de 25 milhões de menores carentes e/ou abandonados; 1/3 da população infantojuvenil encontrava-se em estado atual ou virtual de marginalização. O vertiginoso processo de crescimento populacional, migração e urbanização, fizera aparecer, ao redor das cidades, amplos “cinturões de pobreza”. Com isso, a vida urbana, sobretudo, nas grandes metrópoles, corria risco de tornar-se insuportável. Ainda mais quando se considerava que, segundo os dados do censo de 1970, 60% da população brasileira vivia nas cidades e se estimava que este número atingiria o 2/3, em 1980.

Por consequência, eis que em 10 de outubro de 1979 foi promulgado o novo Código de Menores, há exatamente dois anos após a instauração da CPI do Menor, alteração legislativa que visava dispor sobre a assistência, proteção e vigilância a esse público infantojuvenil.

O Código de Menores (1979) manteve nas mãos da autoridade judiciária (Juiz de Menores) a competência de fiscalizar o cumprimento das decisões ou determinações administrativas que houvesse tomado com relação à assistência, proteção e vigilância a menores. O Código deveria ser aplicado àqueles menores até 18 anos de idade que se encontrassem em “situação irregular”.

Essa classificação, conforme o artigo 2º do código, compreende os menores privados de condições essenciais ao seu sustento, saúde e educação obrigatória,

ainda que pontualmente (por falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis; e manifesta incapacidade de pais ou responsáveis para fornecê-los); submetidos a maus tratos ou punições excessivas impostas pelos pais ou responsáveis; os moralmente ameaçados (devido à exposição habitual a um ambiente contrário ao comportamento adequado; submetidos a exploração em atividades contrárias ao comportamento adequado); falta de representação ou assistência legal devido à ausência ocasional dos pais ou responsáveis; exibindo má conduta devido a grave desajuste familiar ou comunitário; e ter cometido um crime (BRASIL, 1979).

Dentro deste contexto, o código autorizava os juízes a internarem crianças que se encontrassem em “*situação irregular*”, trazendo a carência como uma das hipóteses dessa situação. Apesar do legislador ter colocado a internação como a última medida a ser aplicada ao menor e de toda medida visar, fundamentalmente, à sua integração sociofamiliar, pelo disposto no artigo 2º é possível depreender que diversas eram as situações que ensejavam a caracterização de menores como irregulares.

Assim, caberia ao juiz de menores optar pelas medidas aplicáveis (Art.14, incisos I a VI) sendo: advertência; entrega aos pais ou responsável, ou a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade; colocação em lar substituto; imposição do regime de liberdade assistida; colocação em casa de semiliberdade; internação em estabelecimento educacional, ocupacional, psicopedagógico, hospitalar, psiquiátrico ou outro adequado.

Enfim, o Código de Menores de 1979 foi uma legislação que regulamentou questões relacionadas a crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade, como abandono, delinquência e negligência. No entanto, esse código foi marcado por uma abordagem assistencialista e repressiva, tratando crianças e adolescentes em situação de risco como objetos de intervenção do Estado, em vez de sujeitos de direitos.

Durante a década de 1980, o Brasil passou por um período de redemocratização após anos de ditadura militar. Esse contexto político e social estimulou o debate sobre direitos humanos e a necessidade de uma legislação mais clara com os princípios de proteção e garantia de direitos para todos os cidadãos, incluindo crianças e adolescentes. Neste contexto, Câmara (2017, p.70), acrescenta que:

a luta por uma nova Constituição representa não apenas o início do restabelecimento de uma sociedade democrática de direitos, refletida em vários setores da sociedade, mas também uma mudança de pensamento no que diz respeito aos direitos das crianças e adolescentes há muito violado. Principalmente daquelas que se encontravam em situação de risco, sendo vítimas de tratamento degradantes nas instituições que os abrigavam, principalmente as FEBEM's nos estados regidas pelo órgão central FUNABEM.

Desta forma, com a promulgação de Constituição de 1988, reconhecida como “Constituição Cidadã”, em razão de suas novas proposições tornou-se possível o questionamento efetivo do modelo de assistência vigente até então no país. Uma vez que, esta rompia com o autoritarismo das últimas décadas e inaugurava o período da democracia.

3.2 Da “Constituição Cidadã” (1988): entre a garantia da proteção integral as medidas socioeducativas

A Magna Carta trouxe às pessoas a condição de cidadãos, por meio de cláusulas pétreas, princípios norteadores para aplicação do direito, principalmente, o princípio da dignidade da pessoa humana, entre outros de extrema importância que conceberam os novos direitos e deveres à sociedade brasileira. Em especial no que tange à Educação, cuidou o constituinte originário de garantir que no Artigo 227, da Constituição de 1988 viesse esculpido o seguinte:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão⁷.

Desta forma, também ficou definido que a família teria total proteção do estado, uma vez considerada como constituinte de sua base, e por consequência o Estado passou a atribuir aos pais o dever de “assistir, criar e educar os filhos menores. Já os filhos maiores, por sua vez, têm o dever de ajudar e amparar os pais

⁷ A Emenda Constitucional nº 65 de 2010 alterou a redação do Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à *criança, ao adolescente e ao jovem*, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988. Grifos nossos).

na velhice, carência ou enfermidade”. E ainda fixou a inimputabilidade penal⁸ aos menores de dezoito anos, como também trouxe a proibição do trabalho até a idade de 14 anos, salvo na condição de aprendiz (art.7º, inciso, XXXIII).

Assim, a partir de 1988 estas ações não são mais cabíveis: a internação como solução do problema do menor, a destituição do pátrio poder, e outras medidas que retiravam da família a autonomia de autorregulação. Pois, na lógica constitucional, o Estado não poderia continuar com a postura de que se a família não podia, ou falhasse no cuidado e proteção do menor, tomaria para si esta função. Logo, o Estado passa a promover a ideia de que a família é a base da sociedade, e como tal é solidária no dever de assegurar os direitos à criança e ao adolescente.

Nesta senda, o que se propunha no Código de Menores de 1979, no que tange às medidas estabelecidas para encaminhamento da situação irregular dos menores, abandonados entre tantos outros dispositivos destoavam dos direitos e garantias constitucionais asseguradas na lei maior vigente. Ou seja, vinham de encontro dos ideais democráticos, como também se opunham às discussões internacionais relacionadas aos direitos da criança e do adolescente.

[...] ambos os Códigos [1927 e 1979] eram marcados por uma ideologia constituída por elementos da esfera social que determinavam como destinatários dessa lei todos os que não se enquadravam no modelo social considerado como normal: devia-se proteger a criança par que não se desviasse de um dado padrão e, dessa forma, a ordem social e o progresso da nação estivessem assegurados (COSSETIN; LARA, 2016, p. 125).

Assim, tornou-se imperioso a promulgação de uma nova lei que melhor se encaixasse com o momento histórico de mobilização social vivenciado tanto no Brasil, quanto no cenário internacional. Visto que a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovara em novembro de 1989 a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, instituindo um sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente assentada na proteção integral. Esta ação reverberou no cenário mundial e culminou no Brasil na elaboração do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA.

⁸ A lei penal vigente define o inimputável como “o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato”. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas no ECA. Para o ECA, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

Por consequência, a FUNABEM deixou de existir dando lugar para à Fundação Centro Brasileiro da Infância e Adolescência, vez que a lei nova revogou as Leis nº 4.413/1964 e nº 6.697/1979 (Art. 267). Logo, em 1990 foi promulgada a Lei nº 8.069 que marca o início da denominada “proteção integral da criança e do adolescente” ao passo que revogou o Código de Menores (1979) e a política de atendimento dos menores em situação irregular.

Com base nos princípios utilizados na Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado em 1990, sendo uma legislação mais abrangente em comparação com o antigo Código de Menores. Visto que, estabeleceu um sistema de garantia, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e definindo diretrizes para sua proteção integral.

É importante perceber que diferentemente das normativas que o antecederam, a partir do ECA se define não apenas mudanças estruturais no atendimento, mas se incorpora na seara dos direitos e obrigações as garantias fundamentais inerentes à pessoa humana.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízos da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Em sua estrutura organizacional, o ECA foi dividido em duas partes: uma parte geral e outra especial. A primeira compreendendo às disposições preliminares, onde se fixou a finalidade da lei, a conceituação de criança e adolescente, as garantias defendidas, trouxe enumerados os direitos fundamentais e os desdobramentos em seções para tratar de disposições gerais a respeito da família natural, da família substituta, da guarda, da tutela, da adoção; da prevenção e suas ações correlatas.

Já na parte especial do documento cuidou-se da política de assistência; trazendo as entidades de atendimento, seus deveres e obrigações; da fiscalização das entidades; das medidas de proteção em linhas gerais e específicas; trouxe também um título específico para tratar do ato infracional e seus desdobramentos jurídicos (procedimentos processuais e materiais); as medidas aplicáveis aos pais e responsáveis, instituição e competência de Conselhos Tutelares; entre outras matérias compreendendo direitos individuais e coletivos.

Enfim, 267 artigos para poder abarcar tanto o direito assegurado à criança e ao adolescente, quanto os procedimentos administrativos e jurídicos que devem ser seguidos não somente para os aplicadores do direito, como também para todos os envolvidos direta ou indiretamente com aplicação da Lei em comento.

Desta forma, para fazer cumprir o disposto nos artigos 227 a 229 da CF/1988 o novo estatuto traz a proteção integral à criança e ao adolescente, definindo que “considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1988, Art. 2º).

Assim, os termos “menores” e “em condições irregulares”, “abandonados”, entre outros, são substituídos não apenas por tratar-se de incorporação de novas nomenclaturas, mas porque se observou a condição de pessoas humanas em desenvolvimento, no caso, período biológico correspondente à fase de criança e adolescente.

Por conseguinte, o Estatuto da Criança e do Adolescente possui fins sociais e como tal, quando de sua interpretação isto deve ser observado, como também “as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”. (Art.6º). Então, para garantir a aplicação dos direitos fundamentais em favor da criança e adolescente, não bastou o legislador prevê-los nas letras da lei, outras medidas foram necessárias. Cito como exemplo o estabelecido por meio do art. 5º

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Neste contexto, vinculou-se a aplicação de punição “na forma da lei” correspondendo a aplicação do Código Penal, coercitivamente prevenindo a sociedade de que o descumprimento do estatuto ensejará responsabilização, ora criminal, ora cível. De outro lado, para operacionalizar a nova política pública para atendimento da criança e do adolescente foi necessário a criação de um órgão, qual seja, o Conselho Tutelar. Sendo este encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos desse público e para tanto possui caráter permanente, autônomo e não jurisdicional. Nos termos da Lei nº.8069/90, conforme art. 259:

A União, no prazo de noventa dias contados da publicação deste Estatuto, elaborará projeto de lei dispendo sobre a criação de seus órgãos às diretrizes da política de atendimento fixadas no art. 88 e ao que estabelece o Título V do Livro II. Parágrafo Único. Compete aos Estados e Municípios promoverem a adaptação de seus órgãos e programas às diretrizes e princípios estabelecidos nesta lei.

Assim também, União, Estados e Municípios, cada qual dentro de suas competências, deveriam garantir a criação de conselhos. Ou seja, órgãos deliberativos, com prerrogativas para formular e acompanhar a execução de políticas públicas que viessem a atender ao almejado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Desta forma, considerando que o referido estatuto, assim como inúmeros outros instrumentos legais não são capazes de abarcar os movimentos e transformações sociais, é inevitável que naquilo que não seja norma cogente⁹, acabe sofrendo alterações, supressões ou acréscimos em seu texto original.

Portanto, desde 1990 até os dias atuais, ao estatuto já se inseriram inúmeros artigos, incisos, alíneas, entre outros dispositivos fruto da promulgação de novas leis, decretos, entre outros, como por exemplo: a Lei nº. 8.242/1991 (Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA); a Lei nº 12.010/2009 (Lei da Adoção); a Lei nº 12.318/2010 (Lei da Alienação Parental); a Lei nº 12.594/2012 institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que regulamenta a execução de medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratique ato infracional; entre tantas outras para dar-lhe efetividade.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) tem por finalidade a elaboração de normas gerais da política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; a fiscalização das ações de execução, e esta representatividade deve corresponder às diretrizes preconizadas pelo ECA. Como também, compreende a competência de zelar pela aplicação política nacional de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; dar apoio aos Conselho Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, aos órgãos estaduais, municipais, e entidades não-governamentais para tornar efetivos os princípios, as diretrizes e os direitos estabelecidos no estatuto vigente.

⁹ Trata-se de norma que constrange a quem se aplica, tornando seu cumprimento obrigatório de maneira coercitiva.

Assim, Vicente de Paula Faleiros (2009, p. 83) a respeito do CONANDA e suas implicações relativas à implantação do ECA, aponta no seguinte sentido:

A instalação do CONANDA representa o coroamento de uma mudança institucional, pois o Conselho vai impulsionar a implantação do ECA, que traz uma mudança fundamental nas políticas anteriores relativas à infância. As dificuldades surgem e o clientelismo, a utilização dos conselhos pelos prefeitos e políticos, o autoritarismo, o uso do público pelo privado não estão descartados. Há um forte movimento para se implantar os conselhos de direitos e os conselhos tutelares dentro da perspectiva de municipalização e participação do ECA. Até dezembro de 1993, segundo dados do CBIA, havia em funcionamento 22 Conselhos Municipais de Direitos (39,01% dos municípios) e 806 Conselhos Tutelares (16,74% dos municípios).

Não obstante, a tarefa de expandir os conselhos de direitos e conselhos tutelares apenas não eram suficientes para impulsionar e implementar o almejado pelo ECA. Diante disso, o CONANDA editou a Resolução nº 119 de 2006 fruto da Assembleia Ordinária nº 140, realizada nos dias 7 e 8 de junho de 2006, resolvendo pela criação do Sistema de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

O SINASE constitui-se de uma política pública destinada à inclusão do adolescente em conflito com a lei que se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais, sendo um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, envolvendo desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medidas socioeducativas, incluindo os sistemas nacional, estaduais, distritais e municipais, bem como todas as políticas, planos e programas específicos de atenção ao adolescente em conflito com a lei. (BRASIL, arts. 2º, 3º).

O estabelecimento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) trouxe à tona uma importante mudança na abordagem de adolescentes em conflito com a lei, visando sua ressocialização e reintegração à sociedade, por meio de medidas socioeducativas implementadas. Essa abordagem buscou evitar a criminalização precoce e fortalecer a responsabilidade do Estado na promoção do bem-estar dos jovens. De acordo com Viviani Yoshinaga Carlos (2019, p. 119):

O SINASE foi uma tentativa de efetivar os dispositivos previstos no Estatuto, com envolvimento do CONANDA e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), além de parcerias com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP) e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (FONACRIAD). Tais organismos realizaram, ao longo do ano de 2002, encontros com juízes, promotores de justiça, conselheiros de direitos, técnicos e gestores de entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo.

Entretanto, somente em 12 de janeiro de 2012 é que foi promulgada a Lei nº 12.594 que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), vindo a regulamentar em todo o país a execução das medidas aplicáveis.

Nesta senda, compreendidas as medidas socioeducativas as estabelecidas no art.112 e seus respectivos incisos: “I. Advertência; II. Obrigação de reparar o dano; III. Prestação de serviços à comunidade; IV. Liberdade assistida; V. inserção em regime de semiliberdade; VI. Internação em estabelecimento educacional” (BRASIL, 2012).

Como também, apesar de tratar neste caso de medidas socioeducativas aplicáveis à adolescentes que tenham praticado ato infracional, cuidou o legislador de nos ditames do SINASE incluir nas medidas socioeducativas culminadas qualquer uma das previstas no art. 101, e seus incisos. Ou seja, justamente as derivadas das medidas de proteção insculpidas no art. 98 do ECA. Logo, o legislador visou demonstrar o caráter de proteção integral, preconizado em situações de ameaça e violação de direitos da criança e do adolescente.

Art. 101. [...]

I. encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;

II. orientação, apoio e acompanhamento temporários;

III. matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;

IV. inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitário de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente;

V. requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

VI. inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

VII. acolhimento institucional;

VIII. inclusão em programa de acolhimento familiar;

IX. colocação em família substituta (BRASIL, 1990).

Assim, definindo através dos dispositivos quais seriam as medidas socioeducativas aplicáveis tanto para proteção, quanto para os casos de adolescentes que incorressem no cometimento de ato infracional, estabelecendo procedimentos comuns para todo o território nacional.

Com efeito, em Mato Grosso com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente inaugurou-se em 2001 as seguintes instituições: Complexo Pomeri, Lar Menina Moça, e Escola Meninos do Futuro. Em 2003, o atendimento socioeducativo passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Estado de Segurança Pública –

SEJUSP subordinada à Superintendência do Sistema Estadual Socioeducativo – SUSED.

Sendo que, em 2010 houve a edição da Lei Complementar nº 413 que incumbiu a SEJUDH – Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos a responsabilidade pelo sistema socioeducativo de atendimento em privação de liberdade. Ficando o órgão responsável por gerir a política pública estadual de preservação da justiça, garantia, proteção e promoção dos direitos e liberdades do cidadão, além de supervisionar, coordenar e controlar o sistema penitenciário e o socioeducativo, entre outros.

Assim, visando o cumprimento da política pública de atendimento pretendida pelo SINASE, a SEJUDH/MT por meio de uma comissão intersetorial do Sistema Socioeducativo elaborou o Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo para o Estado de Mato Grosso (2014 – 2024), contendo:

a) Introdução; b) Princípios e Diretrizes; c) Diagnóstico situacional do Atendimento Socioeducativo em Privação de Liberdade de Mato Grosso; d) Atendimento Socioeducativo de Medidas – Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida (Municípios/SETAS – MT); e) Considerações sobre o Resultado do Diagnóstico da Política de atendimento Socioeducativo; f) Carreira do Socioeducativo na SEJUDH; g) Gestão do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Mato Grosso; h) Formas de Financiamento do Sistema Socioeducativo; i) Sistema de Gestão do Plano; j) Eixos do Plano Estadual Decenal de Atendimento do Socioeducativo de Mato Grosso. (ESTADO DE MATO GROSSO, 2014)

Uma vez que o plano decenal resultou de uma obrigação imposta por lei, e não da mera vontade do representante máximo do poder executivo estadual, não há inovação em sua introdução, tão pouco nos princípios e diretrizes, que possuem fundamentação legal. De modo que, diferencia-se de uma unidade da federação para outra, aspectos do plano envolvendo caracterização do público atendido e estruturas físicas organizacionais dos ambientes de atendimento.

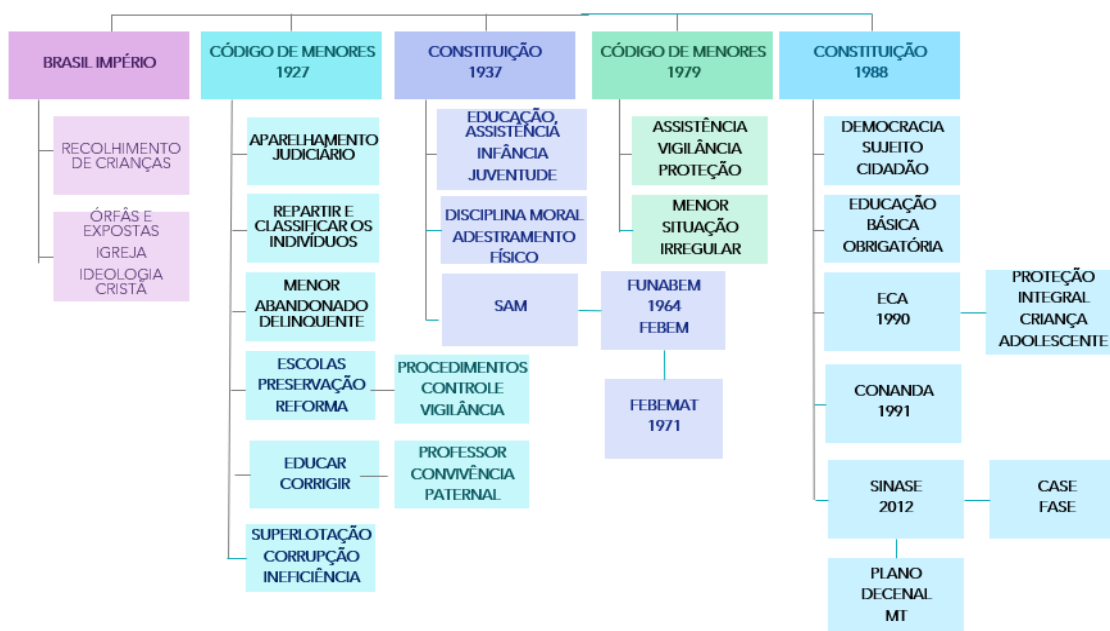
Assim, ao apresentar o “Diagnóstico situacional do Atendimento Socioeducativo em Privação de Liberdade de Mato Grosso” a Comissão Intersetorial considerou informações coletadas no período de três anos (2010 a 2012). Então, para tecer o panorama situacional do atendimento socioeducativo que vinha sendo realizado no estado desde a edição do ECA, ou seja, no mínimo há dez anos antes da elaboração do Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo a ser elaborado, considerou-se as seguintes fontes e informações:

Segundo informações do Censo Demográfico 2010, a população total do Brasil é de 190.732.694 pessoas, sendo que 24.033.745 são adolescentes, representando 12,6% da população total do país. *O Estado de Mato Grosso, nos 141 municípios que o compõe, segundo o Censo 2010 possui população total de 3.035.122 habitantes, sendo 345.480 adolescentes (faixa etária de 12 a 17 anos), representando, aproximadamente, 11,38% do total da população do Estado.* Em 2011, no Estado de Mato Grosso o número de adolescentes privados de liberdade era de apenas 180, representa 0,92% do total de adolescentes privados de liberdade no Brasil e 11,84% da região Centro – Oeste, segundo o Levantamento Nacional. No levantamento realizado em 2012, pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA), órgão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, *no Brasil havia um número total de 18.672 adolescentes em privação de liberdade (Internação e Internação Provisória) e de 88.022 em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida)* (ESTADO DE MATO GROSSO, 2014, p. 22, grifos nossos).

Além disso, por meio do Diagnóstico Situacional foi possível identificar dados que pudessem traçar o perfil dos adolescentes em conflito com a lei no Estado de Mato Grosso e que também apontasse os motivos que impediram a implantação de soluções eficientes para o cumprimento do SINASE. Portanto, a elaboração do Plano Decenal, além ensejar atendimento de legislação obrigatória a todas as unidades da federação, foi o documento em que o estado de Mato Grosso estruturou suas ações para o atendimento aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Desta feita, para sintetizar as informações trazidas nas seções ao longo do capítulo apresento o Quadro 1.

Quadro 1: RECORTE HISTÓRICO DO CAPÍTULO 3



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante disso, é notável a evolução progressiva no tratamento dos direitos e garantias das crianças e adolescentes no Brasil. Iniciando com uma abordagem assistencialista e punitiva, os códigos de menores refletiam uma visão de infância desprotegida e negligenciavam a importância dos direitos fundamentais dessa população. Ademais, o percurso histórico desde o Código de Menores de 1927 até os dias atuais evidencia uma transformação significativa na concepção e no tratamento das crianças e adolescentes, passando de uma abordagem de controle para uma perspectiva de promoção de direitos.

Por conseguinte, a promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou uma virada para aceitar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, atribuindo-lhes prioridade absoluta e estabelecendo os alicerces para a formulação de políticas públicas dirigidas ao seu desenvolvimento integral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, posteriormente à Constituição, garantiu esse compromisso ao estabelecer direitos específicos, princípios norteadores e participação ativa dos jovens na construção de suas próprias vidas. Nesse contexto, portanto, a sociedade e os governantes têm a responsabilidade contínua de fortalecer as políticas públicas, garantir a aplicação efetiva da legislação existente e trabalhar pela concretização dos ideais de igualdade, participação e conquista para as gerações mais jovens.

4 PAPO RETO: A LINGUAGEM ORAL E SEUS CONTORNOS

A fala, a leitura e a escrita procedem e advêm de certo tipo de experiência de desobediência da linguagem. Se a linguagem não desobedecesse e se não fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada (SKLIAR, 2012, p. 8).

Neste capítulo, assim como Skliar (2012) sugere que a fala, a leitura e a escrita não surgem de uma conformidade estrita às regras da linguagem, mas sim da "desobediência" à linguagem, na condição de pesquisadora, vou me permitir transcender as restrições da linguagem para dar o "Papo Reto". E através dessa desobediência apresentar a linguagem e seus contornos dentro desta pesquisa. Logo, explorar novas formas de pensar, comunicar e compreender a linguagem oral.

Assim, o Papo Reto tem início com a história contada por uma professora da área de linguagem, que atuou no CASE – LRV/MT, salas anexas da escola Estadual Angelo Nadin em 2020. Relatou-me aos risos, em uma conversa informal, em um dia de planejamento escolar, a seguinte situação por ela vivenciada: “– Então, hoje, durante a aula aconteceu uma situação muito engraçada.” Disse a professora. E continuou... “– Você acredita que hoje os meninos vieram me perguntar o que eu faria se de repente um deles aparecesse na minha casa bem na hora da janta, o que eu faria? - Bom, na hora, eu pensei rápido, ‘não posso demonstrar medo’. Então respondi: “– Eu te convidaria pra jantar. E eles caíram na risada, e reafirmaram, sério mesmo professora? – Sério!!! Então eles continuaram, você fala isso porque conhece a gente, e se fosse alguém que você não conhece?” A professora relatou que respondeu que não sabia o que faria. Então, eis que há o porquê da professora não parar de rir enquanto contava o caso. “– Nesta hora, um deles olhou dentro dos meus olhos e falou: “– Então a gente vai te ensinar. – É o seguinte, professora, quando um moleque entrar dentro da tua casa, cê fecha a cara, olha dentro dos olhos dele e diz: “- *Que isso maluco! Vai metê o loco mesmo?! Aqui nós é do crime, tá ligado?! - Vô dá o papo reto pra você, vai cê problema aí, ó, são poucas ideias...* - Entendeu professora? Não dá moleza não. E se der ruim, você só avisa a gente, que a gente resolve”.

Neste relato inusitado da professora há o registro de um pequeno fragmento do que é ser docente dentro de um espaço de internação de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Embora não me ocupe aqui de realizar juízo de valor

dos fatos expostos, não posso negar minha experiência neste universo de linguagem.

Assim, ao realizar esta pesquisa, considerando a oralidade como uma das manifestações de linguagem e por conseguinte as significações que lhes são atribuídas, buscarei acrescer ao mundo minha própria palavra, minha própria experiência. Desta maneira, antes de tratar da linguagem oral é preciso tratar de algo amplo, a *linguagem*. De início, há o questionamento: “- O que é linguagem?” Todavia, definir linguagem não é tarefa fácil, é deveras complexo, mesmo para uma pesquisadora que traz em sua formação inicial a Graduação em Letras.

Para tanto, farei uso dos ensinamentos de Ernani Terra (2018), que por sua vez, valeu-se dos estudos de Julia Kristeva na obra *História da linguagem*, vindo a concordar com a autora que propõe que ao invés de tentarmos responder à pergunta “O que é linguagem?”, deveríamos substituí-la por outra, qual seja: “Como a linguagem pôde ser pensada?”

Pode até parecer um devaneio, mas este modo de perguntar fez-me pensar no fato de usar a própria linguagem para explicá-la, mas por meio de uma pergunta sem intencionalidades referentes. Por isso, recorro ao pensamento de Rosa Maria Bueno Fischer (2001, p. 205), que embora o trecho esteja no contexto dos enunciados, interessa-me, aqui, as reflexões sobre esta maneira de questionar:

Trata-se de um esforço de interrogar a linguagem - o que efetivamente foi dito - sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente, perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado.

Neste sentido, considerando como a linguagem pode ser pensada, Terra (2018) apresenta que a linguagem já foi pensada como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma ou processo de interação. Além disso, observa que o termo linguagem reveste fenômenos diversos, e que ao lado de uma capacidade humana, o termo aparece em expressões como: linguagem dos animais, linguagem dos computadores, linguagem corporal, linguagem cinematográfica, e assim por diante.

Quanto à linguagem pensada como expressão do pensamento, essa concepção aparece na obra “Lógica ou arte de pensar”, texto do século XVII de Arnaud e Lancelot, para os quais “as palavras são sons distintos e articulados de

que os homens fizeram sinais para o que se passa em seu espírito” (TERRA, 2018, posição 242).

Já, a linguagem pensada como instrumento de comunicação, baseia-se em um diversificado sistema de regras relativas a símbolos para os seus significados, resultando em um número indefinido de possíveis expressões. Tal concepção foi proposta pelo linguista russo Roman Jakobson, no artigo “Linguística e poética”, logo, por essa concepção, “a língua é concebida como um código por meio do qual se estabelece a comunicação entre um emissor (aquele que codifica) e um receptor (aquele que decodifica),” (TERRA, 2018, posição 242).

De acordo com Tânia Maria Alkmim (2008) o processo comunicativo amplo, seguindo o preceituado por Jakobson (1960) é o ponto de partida a ser considerado, pois “leva a ultrapassar a óptica estreita de uma análise do fenômeno linguístico ancorada apenas em suas características estruturais” (ALKMIN, 2018, p. 25). Desta forma, privilegiando o processo comunicativo também se privilegiou os aspectos funcionais da linguagem, bem como se tornou possível identificar fatores constitutivos de todos os atos da comunicação verbal.

Tal modo de pensar a linguagem por muito tempo fez parte dos conteúdos programáticos de língua portuguesa, apresentados nos livros didáticos em seus seis elementos (emissor, receptor, mensagem, código, contexto e canal), assim como as funções da linguagem correspondendo cada qual a um dos seis elementos (emotiva, conativa, poética, metalinguística, referencial e fática).

Todavia, segundo Terra (2018, posição, 256) Roman Jakobson recebeu muitas críticas a seu esquema de comunicação.

Uma das principais críticas residia no fato de que não bastaria que emissor e receptor partilhassem de um mesmo código para que houvesse comunicação. Seria preciso também que eles pertencessem a meios culturais semelhantes e possuíssem conhecimentos pelo menos parcialmente comuns. [...] o código linguístico não é homogêneo: os falantes não falam exatamente a mesma língua, assim como não tem a mesma competência linguística. [...] outra crítica repousa no fato de ser um esquema bastante redutor, já que a língua não pode ser definida apenas como um código; [...] não considerou em seu esquema o papel intercambiável dos parceiros na situação comunicativa, pois todo emissor é simultaneamente seu próprio receptor e todo receptor é um emissor em potencial.

¹ JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: Linguística e Comunicação. São Paulo, Cultrix, 1970, p. 123 (título original, 1960).

Neste contexto, é possível perceber o caráter dialógico da linguagem humana, o que me permite dizer que, ao considerar a linguagem como comunicação, os sujeitos envolvidos em uma conversação, ao se apropriarem da língua, constituem-se como interlocutores exercendo reciprocamente o papel de emissor e receptor.

Segundo Alkmim (2008, p. 21) “linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano”. Em razão disso, a autora argumenta que a história da humanidade é a história de seres organizados em sociedades e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua.

Para Helena Hathsue Nagamine Brandão (2004, p. 7) “qualquer estudo de linguagem é hoje, de alguma forma, tributário de Saussure, quer tomando-o como ponto de partida, assumindo suas postulações teóricas, quer rejeitando-as”. Apesar de minha pesquisa fundamentar-se na linha pós-estruturalista, concordo com a autora pelo tributo a Ferdinand Saussure² em razão de sua célebre concepção dicotômica entre língua e fala, e pelo que isso significou para o campo linguístico.

É Saussure quem define a língua, por oposição à fala, como objeto central da Linguística. Na visão do autor, a língua é o sistema subjacente à atividade da fala, mais concretamente, é o sistema invariante que pode ser abstraído das múltiplas variações observáveis da fala. Da fala, se ocupará a Estilística, ou, mais amplamente, a Linguística Externa. A Linguística, propriamente dita, terá como tarefa descrever o sistema formal, a língua. (ALKIMIM, 2008, p. 23)

Porém, devido ao fato limitador dessa dicotomia, excluindo-se a fala do campo dos estudos linguísticos, dando ênfase apenas a língua, além de tê-la “como algo abstrato e ideal a constituir um sistema sincrônico e homogêneo” (BRANDÃO, 2004, p. 7), alguns estudiosos da época vieram a criticar a concepção e por conseguinte a apresentar outras teorias a respeito.

[Bakhtin, 1929] palmilhando a trilha aberta por Saussure, parte também do princípio de que a língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. No entanto, afasta-se do mestre genebrino ao ver a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando dessa forma a fala. (BRANDÃO, 2004, p. 7)

² Maiores informações podem ser encontradas in: SAUSSURE. F. Curso de Linguísticas geral. 3.ed. São Paulo, Cultrix, 1981. (Título original, 1916b).

Desta feita, considerando a língua como um fato social, a linguagem como forma ou processo de interação entre os sujeitos Terra (2018, posição 256) aponta que,

Por essa concepção, os falantes não utilizam a língua apenas para exteriorizar seu pensamento ou estabelecer comunicação, mas a usam para realizar ações, para atuar sobre o outro, ou seja, é pela linguagem que interagimos com os outros e produzimos sentidos numa dada esfera social, histórica e ideológica.

Tal pensamento vem ao encontro da crítica radical à postura saussureana realizada por Mikhail Bakhtin (1929) ao trazer para a seara dos estudos linguísticos a noção de comunicação social:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1990, p. 123)

Neste contexto, Brandão (ibidem, p. 8) aponta que “visando à formulação de uma teoria do enunciado, Bakhtin atribui lugar privilegiado à enunciação enquanto realidade da linguagem”. A partir disso, a autora destaca o *status* atribuído à linguagem como interação social, respaldando-se nos ensinamentos bakhtinianos que colocou o enunciado como objeto de estudos da linguagem, ao mesmo tempo que ele deu à situação do enunciado o papel de componente necessário para a compreensão e explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal. Assim,

[...] através de cada ato de enunciação, se realiza a intersubjetividade humana, o processo de interação verbal para a constituir, no bojo de sua teoria, uma realidade fundamental da língua. O interlocutor não é um elemento passivo na constituição de significado. Da concepção de signo linguístico como um “sinal” inerte que advém da análise da língua como sistema sincrônico abstrato, passa-se a uma outra compreensão do fenômeno: à de signo, dialético, vivo, dinâmico (BRANDÃO, 2004, p. 8).

Desse modo, considerando o processo de interação verbal entre os sujeitos, “os falantes são sujeitos histórica e ideologicamente constituídos que ocupam lugares sociais, na medida em que a linguagem é a forma de interação entre os sujeitos e o que a caracteriza é o diálogo em sentido amplo” (TERRA, 2018, posição

256). No mesmo sentido, Ângela Paiva Dionísio (2001, p. 69) afirma que estudos mais recentes na área definem linguagem como,

Uma forma de ação conjunta (Clark, 1996; Marcuschi, 1998^a), que emerge quando falantes/escritores e ouvintes/leitores realizam ações individuais, coordenadas entre si, fazendo com que tais ações se integrem, formem um conjunto. Usar a linguagem consiste, portanto, em realizar ações individuais e sociais.

Neste contexto, Terra (2018) considera a concepção de que a linguagem enquanto forma e interação entre os sujeitos está presente em diversas correntes dos estudos de linguagem. Tais como: a semiótica discursiva, a linguística textual, a análise do discurso, a análise da conversação e a semântica argumentativa, assim como nos estudos ligados à pragmática. Por fim, fazendo referência aos limites de seu livro anuncia:

[...] daremos o nome de linguagem a todo sistema de sinais convencionais pelos quais sujeitos interagem com os outros. Existem inúmeras linguagens: a linguagem dos sinais de trânsito, a linguagem das bandeiras em corridas de automóveis, a linguagem corporal, a língua que você fala etc. (TERRA, 2018, p. posição 270; 286)

Por sua vez, Alkmin (2008) considerando o campo da análise do discurso, olhando para a Linguística francesa contemporânea geral, traz comentários relacionados a estrutura da língua e estrutura da sociedade. Para tanto, vale-se dos ensinamentos de Beveniste (1963) para afirmar que “é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente”. Assim, argumenta que,

dado que ambos só ganham existência pela língua. É que a língua e a manifestação concreta da faculdade humana da linguagem, isto é, da faculdade humana de simbolizar. Sendo assim, é pelo exercício da linguagem, pela utilização da língua, que o homem constrói sua relação com a natureza e com os outros homens. (ALKIMIN, 2008, p. 26).

Neste sentido, de acordo com Alkmin (2008), a língua corresponde a uma prática humana, para tanto seria dentro da língua que a linguagem se concretizaria, como também haveria uma estrutura linguística e particular atrelada a determinada sociedade. Não podendo se falar da existência de uma sem a outra.

Assim, aponta Brandão (2004) que dado o caráter constitutivo da linguagem por meio da dualidade formal (língua/fala) atravessado por entradas subjetivas e sociais, houve um descolamento nos estudos linguísticos. O que resultou na busca

por uma compreensão de linguagem não mais centralizada na língua ideologicamente fruto da dicotomia saussuriana, mas na instância de linguagem denominada de discurso.

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação o suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia [...] (BRANDÃO, 2004, p. 11)

Neste sentido, o estudo de linguagem não se desvincula de seu processo de produção, como também se constitui por processos históricos-sociais, não podendo ser estudada fora da sociedade, e por sua vez, não está isenta de conflitos e de confronto ideológico.

Desta maneira, assumo os contornos de linguagem oral que utilizarei nesta pesquisa, a partir dos estudos de Alfredo Veiga-Neto (1996, p. 45) ao afirmar que “numa perspectiva pós-estruturalista é pela linguagem que damos sentidos ao mundo, ou seja, a linguagem constitui a realidade, pelo menos aquela realidade que faz sentido para nós”. Por conseguinte, comenta o autor que este posicionamento se contrapõe a tradição analítica, pois:

Do lado da tradição analítica – de que temos bons exemplos no Círculo de Viena, em Russel e, em certa medida, no primeiro Wittgenstein -, a linguagem é tida como o elemento suficiente pelo qual é possível enunciar proposições que, uma vez organizadas segundo regras lógicas, apreendem a realidade do mundo natural e social. Do outro lado, estão as filosofias de inspiração não empirista e não formal da Europa Continental – de que são exemplos Nietzsche, Heidegger, Gadamer e especialmente os pós-estruturalistas -, para os quais é a linguagem que faz o mundo. Nesse segundo caso, além de meio de comunicação, e certamente bem mais do que isso, ela é meio de conhecimento; não no sentido positivo que parte do objeto a ser apreendido e nominado pelo sujeito, mas, num primeiro movimento, no sentido inverso: *do* sujeito – que confere um sentido – *para* o objeto – que recebe um sentido. (ibidem, p. 45-46, grifos do autor)

Assim, Veiga-Neto (2019, p. 84) apresenta uma concepção de linguagem constitutiva do pensamento, no campo do discurso e das práticas discursivas, fundamentada no pensamento de Michel Foucault para dizer que:

[...] é útil entender o caráter atributivo que ele confere à linguagem. Em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo.

Por sua vez, mais que mapear as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no trabalho com a oralidade dos alunos em cumprimento de medidas socioeducativas, busco por meio deste campo fazer trabalhar as possibilidades de pensar a linguagem oral em um exercício de desobediência. Neste aspecto, trago para complementar como estou compreendendo o campo de estudo o pensamento de Carlos Skliar (2012, p. 9)

A linguagem habita e transita entre corpos, tempos e espaços: cruza, atravessa, insiste, perambula, espera, acompanha, assedia, não deixa de dizer nem de escutar, sequer o interior de cenas extremas de privação, desaparecimento, desterro, clausura. Afoga-se e renasce.

Assim como o anunciado no fragmento de Skliar (2012), a linguagem oral dos jovens socioeducandos cruza fronteiras e desafia limites. Ela pode atravessar barreiras sociais e culturais, rompendo as restrições impostas pela marginalização e desigualdade. Essa linguagem perambula pelo espaço, resiste ao assédio das normas e estereótipos, e, mesmo em situações adversas, como a clausura institucional, continua a existir, a ser pronunciada e ouvida.

Por conseguinte, embora eu não venha a utilizar a análise do discurso como ferramenta de análise, compreendo a sua relevância no que tange a Linguagem. Por esta razão, ao adentrar no campo do discurso o faço de maneira tangencial. Logo, apresento o pensamento de Ernesto Laclau (1992, p.136-137) a partir de um excerto com uma explicação bem didática construída pelo autor:

[...] o conceito de discurso não é linguístico mas anterior à distinção entre o linguístico e o extralinguístico. Se estou construindo uma parede e digo a alguém “passe-me um tijolo” e então o coloco na parede, meu primeiro ato é linguístico e o segundo é comportamental, ainda que seja óbvio que eles estão ligados como parte de uma operação total que é a construção da parede. Este momento relacional dentro da operação total não é nem linguístico nem extralinguístico, já que inclui os dois tipos de ação. Se por outro lado pensamos em termos positivos, a conceituação deste momento deve ser anterior à distinção linguístico/extralinguístico. É essa instância, que é limítrofe com o “social”, que eu chamo de “discurso”. Porque cada ato social tem um significado, e é constituído na forma de sequencias discursivas que articulam elementos linguísticos e extralinguísticos.

Enquanto Laclau (1992) fala em sequências discursivas que articulam elementos linguísticos (signos/significado) e extralinguísticos (comportamental), sendo cada ato social compreendido de significado, para tecer limites com o social e então definir o que chama de discurso. Em Foucault (1969) encontraremos uma

definição que dão conta de uma formação discursiva. De acordo com Brandão (2004, p.32) o autor,

[...] concebe os discursos como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade. Cabe à análise do discurso descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos. Tais regras, chamadas por Foucault de “regras de formação”, possibilitariam a determinação dos elementos que compõe o discurso, a saber: os objetos que aparecem coexistem e se transformam num “espaço comum” discursivo; os diferentes tipos de enunciação que podem permear o discurso; os conceitos em suas formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os temas e teorias, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias.

Desta maneira, Brandão (2004) explica que a partir de tais regras eis que se determina uma “formação discursiva”, que se constrói na relação entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. Logo, essas características da “formação discursiva” dando-lhe singularidade e por conseguinte possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade, “que é atingida pela análise dos enunciados que constituem a formação discursiva” (ibidem, p. 33). Considerando, os postulados de Michel Foucault (1969, p. 147-148) na obra *Arqueologia do Saber*, encontramos a definição de discurso como:

Um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

Assim como bens materiais são apropriados e utilizados de maneira estratégica para exercer o poder, a linguagem oral também pode ser vista como um “bem” linguístico que os jovens socioeducandos podem dominar. Além disso, compreendo que eles podem utilizar a linguagem para afirmar sua identidade, expressar opiniões e reivindicações.

No contexto socioeducativo, os jovens podem usar a linguagem para redefinir como são percebidos pelos outros e como se percebem. Eles podem adotar diferentes estilos de fala, gírias ou jargões para se conectar com seu grupo social ou afirmar sua singularidade. Ademais, muitas vezes, esses jovens enfrentam

marginalização e estigmatização, o que pode impactar na sua habilidade de se expressar e ser ouvido.

Desta forma, acredito que, assim como a apropriação de bens pode criar divisões sociais e exclusão, o uso da linguagem oral também pode criar barreiras. De maneira que, os jovens socioeducandos ao utilizar certas formas de expressão para pertencer a um grupo ou se proteger de possíveis conflitos podem incorrer em um fenômeno onde aqueles que não dominam essas formas de linguagem sintam-se excluídos.

Logo, o uso da linguagem oral por jovens socioeducandos pode, em alguns casos, desafiar as normas linguísticas tradicionais, trazendo novas formas de expressão e comunicação. Nesse sentido, a linguagem oral apresenta-se como uma manifestação de resistência e uma tentativa de redefinir as estruturas de poder presentes na sociedade.

Assim, pensando em como é possível trabalhar com a linguagem oral, além da discussão conceitual apresentada anteriormente, faz-se necessário também observar o que a Base Curricular Comum prevê em suas etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) na área de Linguagem, como por exemplo: a ampliação das práticas de linguagem e dos repertórios; análise das manifestações (artísticas, corporais e linguísticas) e de como elas constituem a vida social em diferentes culturas. Além de propiciar oportunidades de consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens (BRASIL, 2018, p. 481- 482).

Assim, observando a orientação curricular, percebo que será inevitável tensionar os usos e significados da linguagem oral em espaços de controle e vigilância, considerando as práticas pedagógicas no socioeducativo mato-grossense porque “os discursos se disseminam pelo tecido social, e que ao enunciarmos algo mais que nomear ou apontar posições, estamos, sobretudo, produzindo aquilo o qual dizemos” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 208).

Como também, suponho que ao reconhecer os sentidos atribuídos pelas professoras à linguagem oral dos jovens inseridos na ambiência do socioeducativo há a constituição de ordenação e organização dos modos de pensar delas que atravessam a linguagem. Afinal, de acordo com Skliar (2012) a linguagem se move entre indivíduos, momentos e lugares, exercendo funções múltiplas e adquirindo

diversas formas. Ela persiste apesar das adversidades, permanecendo presente mesmo em situações extremas de privação e desolação.

Por conseguinte, nesta dissertação, valho-me do anunciado por Larrosa e Walter Kohan (2012, p.2) sobre a experiência em detrimento da verdade:

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Desta forma, utilizarei da experiência das professoras dentro de uma abordagem pós-estruturalista ao tratar da linguagem oral utilizada pelos jovens em contextos socioeducativos. Nesta medida, considero que a linguagem constitui, vai além das estruturas convencionais e que os jovens em situações socioeducativas muitas vezes enfrentam desafios e marginalização.

A abordagem pós-estruturalista enfatiza a fluidez, a multiplicidade e a resistência à fixidez das categorias sociais e linguísticas. Isto porque os jovens socioeducandos, frequentemente marginalizados e rotulados, podem encontrar na linguagem uma maneira de subverter essas categorias e reivindicar suas identidades de maneira mais autônoma. Portanto, assumo que considerarei a linguagem não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas também como uma forma de empoderamento, permitindo que os jovens negociem sua relação com o mundo e contestem as narrativas dominantes que os cercam.

Logo, ressalto a capacidade da linguagem de transcender a limitação e de atuar como um meio de resistência, expressão e empoderamento para os jovens. Ademais, considerando a perspectiva das professoras acerca de suas práticas pedagógicas na ambiência do socioeducativo, acredito que no trabalho com a oralidade dos jovens, seja possível renovar a identidade deles e redefinir seu lugar na sociedade, apesar das dificuldades que elas enfrentam.

5 *TÁ LIGADO (A): ZIGUEZAGUEANDO ENTRE AS TEORIZAÇÕES E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS*

Movimentamo-nos ziguezagueando *no espaço* entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.17, grifos das autoras)

Neste momento da pesquisa, senti-me tomada pelo movimento de ziguezaguear, ao eleger uma metodologia que compreendia meu objeto de investigação, concomitantemente, reunindo aquilo que já foi produzido sobre ele. Além disso, procurei "*Tá ligada*" para ziguezaguear também entre os pensamentos, que me moveram e me mobilizaram para experimentar, expressar e criar, mas principalmente, para estranhar, indagar e desconfiar.

Assim, ao desenvolver esta pesquisa, que compreende o uso da linguagem oral dos jovens internos no socioeducativo mato-grossense sob a perspectiva das professoras de Língua Portuguesa, tomei como balizador os estudos a partir da perspectiva pós-crítica em Educação. Denise Gastaldo (2012, p. 9) aponta que,

pode parecer uma má ideia utilizar um referencial teórico pouco conhecido fora do ambiente acadêmico, que quer desconstruir discursos, métodos de "produção de conhecimento", ao mesmo tempo enaltece que é justamente isto o que fazem os/as pesquisadores/as pós-críticos/as, que examinam como era antes "*status quo*" para desnaturalizá-lo.

Diante disso, vi-me tomada pelo movimento de colocar em suspensão os conhecimentos para mim naturalizados, visando poder olhar de vários ângulos as perspectivas apreendidas pelas professoras a respeito da linguagem oral dos jovens. Neste viés, enquanto pesquisadora procurei seguir os ensinamentos de Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Paraíso (2012) construindo meu modo de pesquisar, movimentando-me de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-me e aproximando-me, na medida que me detive,

[...] na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social. (GASTALDO, 2012, p. 9-10).

No caso da presente pesquisa, considerando que o objetivo geral consistiu *em analisar e problematizar as narrativas das professoras de Língua Portuguesa a respeito da linguagem oral dos jovens em cumprimento de medida de internação socioeducativa no Estado de Mato Grosso*, percebi que se fazia necessário uma abordagem tanto teórica quanto metodológica que me afastasse,

[...] daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. [Aproximei-me] daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. [Movimento-me] para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. [Movimento-me], em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16-17).

Então, busquei desenvolver uma pesquisa que me possibilitasse realizar os movimentos de zigzaguear para desconstruir, inquietar, interrogar e pensar outros modos de analisar e descrever o uso da linguagem oral dos jovens internos no socioeducativo mato-grossense sob a perspectiva das professoras de Língua Portuguesa. Neste sentido, considerei o ensinado por Meyer e Paraíso (2012), que “metodologia” é um termo tomado em suas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo “método³”:

como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – estratégias de descrição e análise. (Idem, p. 16).

Desta forma, enquanto me movimentei na direção de articular um conjunto de procedimentos de produção de dados, inspirei-me nos ensinamentos de Sandra Mara Corazza (2002, p. 14) a respeito do processo metodológico que

é o de alquimia mesmo, resultando daí, uma bricolagem diferenciada, estratégica e subvertedora das misturas homogêneas típicas da Modernidade. Alquimia que rompe com as orientações metodológicas formalizadas na e pela academia (particularmente, nos cursos de pós-graduação), cuja direção costuma ser a das abordagens classificatórias, tão

³ As autoras afirmam que o sentido que dão ao termo “método” em suas pesquisas, está “bem mais próximo ao sentido que lhe dava a escolástica medieval: algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras” (VEIGA-NETO, 2003, p. 20), citam; ao passo que sintetizam a compreensão de método, como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição (LARROSA, 1994, p. 37).

ao gosto de certas publicações sobre pesquisa educacional, em que cada método vem apresentado em estado puro. Descrito, em seus elementos constitutivos (tais como problema, metodologia, instrumentos, análise dos dados), por oposição aos de outros métodos, de maneira que fique bem claro que se pesquisa – ou se deve pesquisar – assim ou assado.

Assim, projetando os efeitos desta alquimia, compreendendo que não há um método rígido estabelecido quando do desenvolvimento de uma metodologia pós-crítica. Mas que existem modos específicos de interrogar, como estratégias para descrever e analisar. De modo que, passei a sentir-me mais segura para poder colocar no papel o meu eu pesquisadora, que segue em construção.

Parafrazeando os ensinamentos de Marlucy Alves Paraíso (2012, p. 25) procurei valer-me “do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros”. Logo, na construção metodológica, não desconsidere o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhi para investigar.

Ademais, compreendo que minha pesquisa se classifica como qualitativa, em razão de trazer a subjetividade de meu olhar reflexivo enquanto pesquisadora. Por sua vez, corroboram os pensamentos de Uwe Flick (2009, p. 23) ao tratar dos principais aspectos dessa abordagem. Afirma o autor que,

Consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Assim, através da pesquisa qualitativa foi possível me apropriar das narrativas das participantes acerca do uso da linguagem oral dos jovens internos no socioeducativo mato-grossense sob a perspectiva das professoras de Língua Portuguesa. Deste modo, ao “zigzaguear” entre os diversos estudos, autores e pensamentos, criei um modo próprio de pensar minha pesquisa em Educação. Ademais, neste caminhar entendi que diversas são as perspectivas dentro do campo educacional do socioeducativo e nos modos como as professoras percebiam a linguagem oral dos jovens. Desta forma, convido o leitor a “*ta ligado*”, pois passo a apresentar o meu processo metodológico.

5.1 A entrevista narrativa

A escolha dos procedimentos teóricos-metodológicos não foi tarefa fácil, digo isto porque não basta o pesquisador se apropriar das várias teorias ou mesmo conceito. O movimento de ziguezaguear representa, no meu caso, como me senti nesta fase da pesquisa. Dentro de mim ecoavam questionamentos do tipo: “como vou obter as informações sem fazer uso do esquema tradicional de entrevista com perguntas e respostas? Como chegar aos professores que atuam nas unidades socioeducativas, superando a distância entre os municípios e outros entraves? Ah, sem falar no tempo, na adequação cronológica para desenvolvimento da pesquisa.

Então, foi assim que *de lá para cá, de cá pra lá*, pude me definir pela Entrevista Narrativa (EN). De plano, a problemática da minha pesquisa – *como as professoras de Língua Portuguesa narram os usos da linguagem oral por parte dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas?* – serviu de apoio para que eu pudesse encontrar respaldo para a coleta de dados, pois “os instrumentos adotados na coleta de dados somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudo” (ZAGO, 2011 p. 287). Nesta medida, compartilho do pensamento da autora que,

[...] escolha do tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. (Idem, p. 285).

Assim, deslocando-me na busca por estratégias apropriadas para responder à pergunta investigativa, fez-se necessário definir a maneira como a EN seria conduzida para melhor se ajustar àquilo que me inquietava, preocupava, provocava desconforto, enfim, me movimentava a questionar, a pesquisar.

Para Nadir Zago (2011, p. 286) “as simples denominações de entrevista semidiretiva, semiestruturada, entre outras, não são suficientes para qualificá-la quando estas se referem aos aspectos práticos ou técnicos de condução”. Logo, a autora adota a entrevista compreensiva, que tem arcabouço teórico para realizar sua pesquisa.

Por conseguinte, ao adjetivar minha entrevista de narrativa, compreendo que não se trata apenas do tipo de instrumento utilizado, mas sim de marcar a

concepção e o tipo de condução que me propus a fazer. Neste sentido, passo a fundamentar o que vem a ser a entrevista narrativa e sua base teórica. Assim,

A entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa (Lamnek, 1989; Hatch & Wisniewski, 1995; Riesman, 1993; Flick, 1998). Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2008, p. 95).

Para os autores, a abordagem da entrevista narrativa surge como resposta crítica ao formato tradicional de pergunta e resposta utilizada na maioria das entrevistas. No método pergunta-resposta, o entrevistador exige uma série de estruturas, de três maneiras: a) ao selecionar os temas e entrevistados; b) ao organizar as questões de forma sequencial; c) ao expressar as perguntas por meio de sua própria linguagem.

Nesse contexto de variedade teórica acerca da pesquisa qualitativa, Jeane Felix (2012, p. 135) aponta que a entrevista narrativa apresenta os estudos que lhe deram origem, fazendo as seguintes marcações teóricas, das quais também compartilho nesta pesquisa:

A técnica de entrevista narrativa foi desenvolvida por Fritz Schütze, na década de 1970, com o intuito de romper com o esquema tradicional de pergunta-resposta empregado em outras técnicas de produção de dados no âmbito das pesquisas sociais (SCHÜTZE, 2011). Tal técnica, segundo Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002, p. 93), tem como ideia principal “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível”.

Desta maneira, o fragmento apresenta uma explicação sobre a técnica de entrevista narrativa desenvolvida por Fritz Schütze na década de 1970, com o objetivo de introduzir uma abordagem diferente da tradicional pergunta e resposta utilizada em outras técnicas de coleta de dados nas pesquisas sociais.

Diante disso, compreendo que a entrevista narrativa é uma metodologia que busca capturar a perspectiva dos informantes de maneira direta, permitindo que eles contem suas histórias e experiências pessoais em profundidade. Em contraste com as abordagens mais estruturadas de coleta de dados, como questões com perguntas fechadas. Por conseguinte, a entrevista narrativa se concentra em permitir que os informantes compartilhem suas narrativas de forma mais livre e completa.

Conforme Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2008), em sua obra *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som*, a forma narrativa dá conta de expressar diversas formas de experiências humanas em suas infinitas variações. Apontam, ainda, que há uma composição de variações nas narrativas que estão presentes em todos os lugares. Indo além, todas as formas de vida humana parecem ter uma inclinação para compartilhar histórias.

Ademais, compreendo que essa técnica enfatiza a reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos próprios informantes. Isso não apenas oferece uma compreensão mais rica e contextualizada dos eventos, mas também permite ressoar outras vozes a respeito dos acontecimentos e experiências, permitindo que os indivíduos da pesquisa expressem suas considerações, valores e emoções de maneira mais autônoma.

Neste viés, a narração de histórias consiste em uma forma fundamental de comunicação entre seres humanos, não importando o grau de complexidade da linguagem utilizada. Através da narração, as pessoas conseguem lembrar eventos passados, organizar experiências em uma sequência lógica, buscar inspiração plausíveis para elas e brincar com a sequência de eventos que moldam tanto a vida individual quanto a social. O ato de narrar implica em intenções que ajudam a tornar mais compreensíveis, ou pelo menos mais familiares, os acontecimentos e sentimentos que desafiam a rotina do dia a dia.

Por outro lado, é importante destacar que visei operar com a entrevista narrativa pós-crítica (pós-estruturalista) dentro do campo da Educação. Nesta medida, considero que a narrativa não é um puro ato de fala, mas que ao narrar o sujeito constrói o mundo para si e constrói a si mesmo por meio da narrativa. Além disso, a narrativa está em profunda relação com o poder. Para tanto, valho-me dos estudos da pesquisadora Sandra dos Santos Andrade (2012) no artigo *A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas*.

Nesse trabalho, Andrade (2012) assume que seu objetivo foi de apresentar a entrevista narrativa como uma possibilidade metodológica ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica e entende que esta não é inovadora. Por consequência, destaca que,

O que pode ser considerado original é o foco na entrevista, compreendendo-a como narrativa de si; é a compreensão de que cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico

em sua trajetória pessoal de investigação. Assumo, assim, o pressuposto pós-estruturalista de que a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam [...] (ANDRADE, 2012, p. 173-174).

Diante disso, compreendo que a autora destaca a ideia de que uma entrevista pode ser vista como uma forma de narrativa pessoal. Isso sugere que os informantes não verbalizam apenas informações, mas também constroem narrativas que refletem sua própria identidade e perspectiva. Logo, isso pode ser especialmente relevante em estudos qualitativos, onde a compreensão da subjetividade é importante.

Já com relação a ressignificação do fazer metodológico, concordo com Andrade (2012) que cada pesquisador(a) ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória de investigação, o que indica que a abordagem metodológica não é uma constante imutável. Em vez disso, ela é moldada pelas experiências, expectativas e reflexões individuais de cada pesquisador(a) ao longo do tempo.

Nesta medida, também compartilho dos pensamentos de Andrade (2012) a respeito da produção do sujeito ao aludir que os pressupostos pós-estruturalista sugerem que o sujeito é uma posição ocupada pelo indivíduo. Portanto, trata-se de construções sociais e linguísticas, em vez de entidades fixas e pré-determinadas. Essa perspectiva serve-me de lente para compreender as implicações de como os informantes da pesquisa veem a si mesmas e como são compreendidas.

Não obstante, a narrativa se organiza por meio do enredo, que compreende uma sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias e implica em reconhecer os sentidos atrelados às ações narradas. Isto porque as narrativas se prolongam para além das sentenças e dos acontecimentos que as constituem. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008, p.93):

A entrevista narrativa [...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado um "informante") a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. A técnica recebe seu nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história.

Portanto, definida a entrevista narrativa como a forma de desenvolvimento desta pesquisa adjetivada de qualitativa, considerei a estrutura proposta por Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer (2008), para pormenorizar o presente feito. Ressalto que foi necessário realizar algumas adaptações, as quais detalharei ainda

neste capítulo. Todavia, optei por apresentar os procedimentos éticos dos quais fizeram parte deste trilhar enquanto pesquisadora do campo educacional.

5.2 Do cuidado com as questões éticas da pesquisa

A responsabilidade ética deve ser arrimo para todo pesquisador que precisa demonstrar não apenas o seu comprometimento, mas também respeito para com os sujeitos da pesquisa. Considerando que, a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional da Saúde dispõe que para realização de pesquisa com seres humanos faz-se necessário a obtenção de:

Consentimento livre e esclarecido - anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa (BRASIL,1996, p.2).

Neste contexto, a presente pesquisa passou pelo crivo de análise junto ao Comitê de Ética da Unisinos, visando garantir que todos os procedimentos necessários dos preceitos éticos fossem cumpridos no campo formal e prático (APÊNDICE 1).

Além de observar outras implicações, como apontado por Maria Cláudia Dal'Igna (2011, p.73), “o consentimento formalizado por meio de assinatura de um termo não pode ser compreendido como algo bom em si mesmo”. Já que para a autora, “se, por um lado, ele visa garantir proteção à dignidade dos sujeitos da pesquisa, por outro, pode colocá-los em risco” (ibidem, p. 73). Por isso, visando não colocar em risco nem as instituições, nem os possíveis professores informantes da pesquisa, realizei contato prévio com as unidades escolares que ofertam a educação na ambiência de espaços de vigilância para dialogar sobre os procedimentos necessários para obtenção de autorização para realização da pesquisa.

Desta forma, para cada uma das escolas localizadas nos municípios descritos no Quadro 5 – Distribuição das salas anexas em 2022 encaminhei via e-mail e por aplicativo, uma carta formal seguindo o modelo de Carta de Anuência (APÊNDICE 2), explicando o projeto e pedindo a autorização para a coleta de dados.

Quadro 5 – Distribuição das salas anexas em 2022

Município	Etapas	Quantidade de salas	Público atendido	Professores de Português
Barra do Garças	EF e EM	2	Masculino	1
Cáceres	EF e EM	2	Masculino	2
Cuiabá (capital)	EF e EM	6	Feminino e Masculino	2
Rondonópolis	EF e EM	2	Masculino	2
Sinóp	EF e EM	3	Masculino	1

Elaborado pela autora (2022) a partir das informações fornecidas pelos diretores das unidades escolares

Nesta medida, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE 3) encaminhado de forma online (e-mail/ app), para cada participante (professor atribuído na disciplina de Língua Portuguesa) nas salas anexas de cada unidade escolar estadual responsável pelo ensino dentro dos Centros de Atendimento Socioeducativo – CASE/MT. Logo, tratando-se de uma entrevista narrativa, cujo método de coleta de dados compreendeu a ferramenta online (web conferência), em que os participantes são maiores e capazes, houve apenas o envio do TCLE.

Por consequência, os dados informados foram protegidos pela pesquisadora responsável, e ficarão guardados de forma sigilosa e intransferível. Ambos os documentos (Carta de Anuência e TCLE) foram redigidos pela autora da pesquisa e contiveram os seguintes dados: descrição da pesquisa, benefícios, riscos, confidencialidade, contatos, participação voluntária e saída da pesquisa se assim desejar e assinaturas necessárias. Sendo que, os respectivos documentos contêm as assinaturas de cada diretor das escolas (Carta de Anuência) e da pesquisadora; dos participantes (TCLE) e da pesquisadora.

Destaco que esta etapa me exigiu um tempo significativo, não porque fossem de difícil elaboração a Carta de Anuência e TCLE, mas devido ao movimento de contactar os informantes, sensibilizá-los e obter devolutiva, pela complexidade de preenchimento de formulários na plataforma Brasil e pela necessidade de obtenção

do Parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética para o início da realização das entrevistas.

5.3 Hora de “fazer o corre”: a construção da entrevista narrativa

Quando escrevi o projeto de pesquisa, busquei teorias para fundamentar a metodologia. Entre as inúmeras leituras realizadas cerquei-me das ideias que melhor se encaixassem com o meu objeto de pesquisa a fim de construir esta dissertação. Porém, “não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia” (ZAGO, 2003, p. 292).

Neste viés, busquei em Jovchelovitch e Bauer (2008) construí “um roteiro” daquilo que me propus a desenvolver, ou seja, procurei estabelecer algumas ações dentro da racionalidade descrita no manual de metodologia. Apesar desses autores não pesquisarem na perspectiva pós-estruturalista, foram muito úteis para a construção das etapas de entrevista. Passo a apresentar o Quadro 6, em que trago as fases e procedimentos:

Quadro 6 – Entrevista Narrativa: fases e procedimentos

Fase	Procedimentos
Preliminar	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração da Carta de Anuência, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; • Contato prévio com as instituições para preenchimento e coleta das assinaturas das Cartas de Anuência; • Submissão do Projeto de dissertação ao Comitê de Ética e obtenção de parecer favorável;
Contato com as instituições e as professoras/informantes: sensibilização	<ul style="list-style-type: none"> • Por meio de ligação telefônica e/ou e-mail houve o contato para realizar o convite e esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa; • Utilizei também o recurso do aplicativo online WhatsApp para comunicação rápida com as instituições/professoras visando dirimir dúvidas e prestar esclarecimentos gerais.

Momentos pré-entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Recebido o aceite pelas professoras houve o envio de link de formulário por whatsapp visando obtenção de informações prévias (identificação, dados profissionais); como também a indicação de data e horário para realização da entrevista; • Montagem de Cronograma de entrevista; • Convite para realização de entrevista através do envio de links individual;
Ações Iniciais da Entrevista Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida a professora em conversa pré-gravação, realizando o pedido de autorização para gravar e transcrever a entrevista (uso da ferramenta disponibilizada pelo Teams); • Gravação da Entrevista Narrativa de forma remota (google teams); • Abordar 3 (três) tópicos iniciais: 1) O reconhecimento das professoras acerca da linguagem oral dos jovens; 2) Concepções das professoras quanto à linguagem oral; 3) A organização da prática com a linguagem oral;
Narrativa Central	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciada a narração o entrevistador não interrompe o informante; • Realização de encorajamento por meio gestual; • Ouvir atentamente aguardando o sinal de finalização da narrativa • Somente após o sinal de finalização é que o entrevistador, se tiver dúvida, questiona “o que aconteceu, antes/depois/ então? Ou, por qual motivo? Isto para melhorar a compreensão.
Finalização	<ul style="list-style-type: none"> • Encerrar a gravação; • Realizar os agradecimentos as informantes.

Elaborado pela autora (2023), com base em Jovchelovitch e Bauer (2008)

Curiosamente, “o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção”

(ZAGO, 2003, p. 293). Logo, esta dissertação também teve seus contratempos, com mudanças de rotas, que exigiram uma constante edificação.

O projeto de dissertação submetido à qualificação, por exemplo, após defesa passou por mudanças significativas em seus objetivos, problemática e até mesmo na delimitação da temática, culminando na mudança metodológica e outros ajustes que foram necessários. Isto posto, a partir dos apontamentos da banca e do diálogo sincero entre mim e meu orientador.

Outro fator que comprometeu o planejamento foi a incompatibilidade entre as ações previstas no cronograma da pesquisa e o espaço tempo para sua execução. Para uma dissertação o período de dois anos se torna “curto” quando é necessário submeter o projeto ao comitê de ética. Considerando que obtive parecer favorável para iniciar as entrevistas somente em 23 de dezembro de 2022, foi necessário rever algumas situações.

A exemplo disso: entrar em contato com as unidades escolares novamente para confirmar as autorizações dos diretores (uma unidade mudou de diretor) e sensibilizar os professores a participarem da pesquisa. Isto porque parte dos professores eram contratados e no término do ano letivo de 2022 tiveram o contrato encerrado. Assim, em 2023 precisei retomar o diálogo para confirmar quem eram os professores contratados para o ano letivo e retomar os convites, alguns aceitaram e outros declinaram por motivos diversos (pessoais/profissionais).

Nesta medida, concordo com Zago (2003) que mesmo os pesquisadores mais experientes e habilidosos ao iniciar um novo estudo, sentem uma tensão, e comigo não foi diferente. Além disso, a construção da relação entre a pesquisadora e as professoras, conseguindo a confiança e interesse para que contribuíssem com a pesquisa não foi tarefa fácil. Por mais que eu tenha recebido especial atenção dos diretores escolares, no sentido de mediar o meu contato com as professoras.

Após o cumprimento dos procedimentos formais, obtive a confirmação da participação de 4 (quatro) professoras, de um total de 8 (oito). Ao passo que, as entrevistas tiveram duração de 50 (cinquenta) minutos a 1 (uma) hora aproximadamente, dependendo da velocidade de narrativa e da motivação da professora informante em narrar.

Embora as entrevistas tenham ocorrido via Teams, não houve intercorrências relacionadas à falta de sinal de internet ou algo que compromettesse o desenrolar da

ação. À título de curiosidade, ressalto que nas unidades não havia nenhum professor atribuído, logo, a dissertação é marcada pelo uso do gênero feminino.

Todavia, ocorreu uma situação que me pegou de surpresa. Uma das professoras ao ingressar na chamada de vídeo, não ligou a câmera. Quando ela ingressou na chamada fiz a saudação de boas-vindas, ao que fui retribuída. E na sequência, a professora me pediu se ela poderia conceder a entrevista sem ligar a câmera, ou seja, não queria ser identificada.

Esta já era a terceira entrevista que eu estava realizando, e, embora a situação fosse inusitada, não tive dúvidas, imediatamente, disse a professora que sim. Relembrei-lhe dos preceitos éticos, que ela poderia a qualquer momento deixar a entrevista, que se tivesse algum tema que ela não quisesse narrar, que respeitosamente eu entenderia, como também reforcei que se quisesse poderia parar com a entrevista a qualquer tempo. Apesar disso, a coleta de dados não foi comprometida, vez que a professora permitiu a gravação do áudio da entrevista e sua transcrição. Desta forma, ela contribuiu com as narrativas de sua perspectiva acerca da linguagem oral dos jovens.

De outro lado, quando realizei as entrevistas procurei seguir com o planejado, conforme descrito no Quadro 6. Entretanto, ao entrevistar as professoras não me ocorreu de perguntar como elas gostariam de ser referenciadas durante a análise em minha pesquisa. Uma questão que poderia ser resolvida em contato com elas novamente por telefone, mas, decidi lançar mão das artimanhas da linguagem e trabalhar com a boniteza das palavras, seus significantes e significados, para desacomodar e inquietar. Além disso, visando preservar as professoras que aceitaram participar da pesquisa, optei por manter em sigilo o nome real delas e utilizar nomes fictos.

Neste ponto, a linguagem neste trabalho é tomada como constituinte daquilo que anuncia. “Estar na linguagem poderá significar: existir, andar, ocupar, descobrir, nomear, duvidar, errar, desejar, desandar, escapar, viver” (SKLIAR, 2014, p. 9). Logo, ao nomeá-las, metaforicamente, optei por atribuir a cada uma o nome das mais preciosas uvas: Merlot, Pinot Noir, Malbec e Cabernet Sauvignon.

Explico que minha inspiração decorre do fato das uvas serem uma fruta que não é produzida em qualquer região do país/mundo, que na produção do vinho ela passa por um processo de decantação, entre outros até constituí-lo. Pensando nestas particularidades, considereei a professora dentro do socioeducativo como uma

profissional indispensável nesta ambiência, mas que é rara de encontrar. Além disso, pensei na sofisticação, na elegância e no refinamento necessários para a constituição das professoras ao trabalhar com jovens em regime de internação, em um verdadeiro processo de decantação.

Merlot: uma uva tinta amplamente cultivada, conhecida por sua suavidade e frutuosidade. É frequentemente utilizada para produzir vinhos tintos macios e acessíveis, foi o nome que escolhi para a primeira professora que entrevistei. A característica dela que me chamou atenção, assim como a do vinho, foi acessibilidade. Com sua voz macia, com seu narrar suave, trouxe sua forma de compreender a linguagem oral dos jovens, e ao mesmo tempo, de maneira leve descreveu suas preocupações entorno da linguagem oral utilizadas no socioeducativo, mas sem perder a elegância e delicadeza, em tom de “frutuosidade”.

Pinot Noir: considerada uma das uvas mais delicadas e difíceis de cultivar, produz vinhos tintos elegantes, com sabores sutis e complexos, foi o nome que escolhi para a segunda professora que entrevistei. De plano, observei que a professora trazia sua experiência de ensino no âmbito prisional, e ao narrar o seu fazer no socioeducativo procurava escolher as palavras, ou seja, trouxe suas perspectivas a respeito da linguagem oral dos jovens de maneira sutil, e ao mesmo tempo, compartilhou informações de cunho complexo, isto com muita delicadeza e profundidade.

Malbec: originária da França, mas agora mais famosa na Argentina, essa uva tinta oferece vinhos com sabores frutados, estrutura média e taninos suaves, foi o nome que atribuí a terceira professora que eu entrevistei. O motivo da escolha tem relação com a minha percepção do relato da professora. Percebi que ela estava em busca do seu lugar, ou seja, assim como a uva que é originária de um país, mas que é famosa em outro, percebi a professora. Ela trouxe as características do ensino em meio aberto e ao mesmo tempo preocupava-se em narrar como estava buscando se encontrar no ensino dentro do socioeducativo. Por conseguinte, em suas narrativas havia uma mistura de frutuosidade, uma leveza, mas principalmente uma mistura das percepções dela. Logo, os “taninos suaves” que são substâncias responsáveis pela sensação de “aperto” na boca, é a forma como percebi a professora, com uma certa sensação de adstringência, em um movimento de descobrir como trabalhar dentro da ambiência do socioeducativo.

Cabernet Sauvignon: uma das uvas tintas mais populares e amplamente cultivadas em todo o mundo, usada para produzir vinhos tintos encorpados e com sabores complexos foi o nome que escolhi para a quarta professora que entrevistei. Isto porque, verifiquei através de suas narrativas que em seu fazer ela traz a vontade de ensinar que é comum aos profissionais da educação, e mesmo online, consegui ver no brilho de seus olhos e na robustez de suas palavras a preocupação dela com a linguagem oral dos alunos, com a complexidade do fazer pedagógico na ambiência do socioeducativo.

Outra situação ao “fazer este corre”, diz respeito a como me organizei para conduzir a entrevista narrativa. Pois, para Jovchelovitch e Bauer (2008), neste momento é chegada a hora de apresentar ao informante o tópico inicial, que representa o interesse do entrevistador e que fará deslanchar o processo de narração.

Então, optei por um roteiro dividido em 3 (três) tópicos iniciais para pedir a cada professora que compartilhasse comigo: como percebiam a linguagem oral dos jovens, descrevendo como ocorria este uso, e, se houvesse alguma situação de uso que ela considerasse interessante e pudesse contar para poder exemplificar poderia fazê-lo. No mesmo sentido, que compartilhassem, contassem como se fundamentavam para desenvolver o trabalho com a linguagem oral; e por fim, que descrevessem e dessem exemplos de como organizavam a prática com a linguagem oral dentro da ambiência do socioeducativo.

Devido a entrevista narrativa não ter uma estrutura rígida, como das entrevistas marcadas por perguntas e respostas, percebi que durante o narrar as professoras tiveram uma liberdade significativa que lhes permitiu compartilhar informações para além até daquilo que eu como pesquisadora almejava. O que para mim foi bastante positivo e superou minhas expectativas, pois no início tinha receio de que não adviesse material suficiente para que pudesse analisar.

A partir deste narrar desprezioso, pude captar, para construir o capítulo de análise, material para uma seção inicial sobre a ambiência, que não estava prevista em meu planejamento inicial. Todavia, dada a sua relevância e os apontamentos que vieram das professoras possibilitaram deixar mais robusta esta parte do trabalho.

A) DECUPAGEM - neste contexto, após realizar as entrevistas, dei início à etapa de organização das narrativas, o que poderia ser considerado como

decupagem. Entretanto, essa tarefa exaustiva e necessária de passar para o texto escrito o dito, foi facilitada pela ferramenta que utilizei (Teams). Esse dispositivo registra, automaticamente, as falas no formato de texto. Portanto, a “decupagem” consistiu em cessar a transcrição das entrevistas geradas e fazer ajustes em algumas palavras ou expressões que a plataforma deixou incompleta ou com concordância inadequada, além de colocar os sinais de pontuação necessários para que o raciocínio não fosse quebrado, assim, mantendo a coesão e coerência. Um movimento trabalhoso e delicado, afinal, não poderia modificar ou mesmo alterar o narrado pelas professoras informantes. Nesta medida, não suprimi as marcas da oralidade, como alguns cacoetes, por exemplo: “né”, nem mesmo as pausas de pensamentos entre a apresentação de uma afirmação e outra, o que foi marcado por meio de reticências.

B) TABULAÇÃO - Na sequência, realizei o movimento de tabulação para cada transcrição. Para tanto, utilizei a planilha eletrônica *Excel*, onde montei planilhas divididas em três unidades temáticas, conforme os tópicos iniciais da entrevista (1) O reconhecimento das professoras acerca da linguagem oral dos jovens; 2) Concepções das professoras quanto à linguagem oral; e 3) A organização da prática com a linguagem oral). Isto exigiu de mim muita atenção e sensibilidade para poder pinçar e agrupar a partir de cada narrativa os pontos de falas que se assemelhavam, diferenciavam, e até se complementavam.

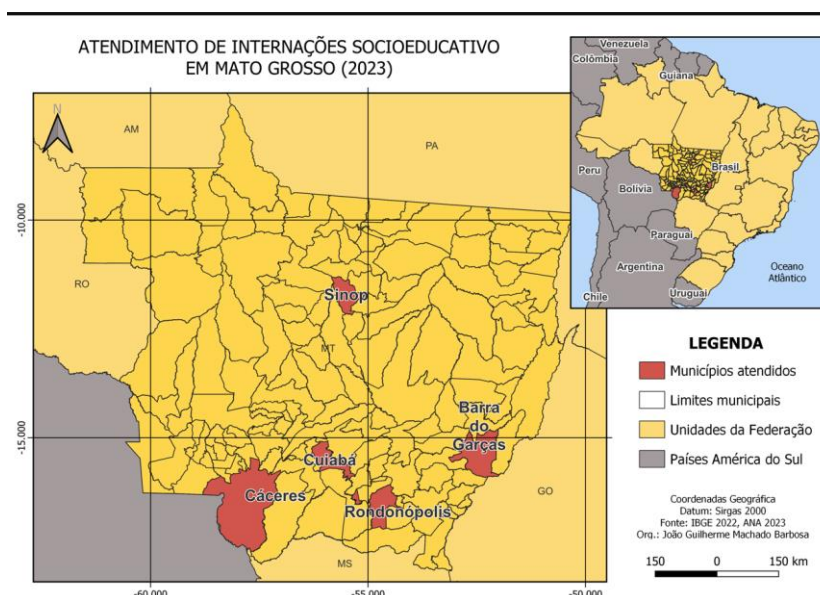
Ademais, antes de concluir esta seção, destaco que por ser uma entrevista em que as professoras tinham liberdade para falar, contar e narrar, alguns tópicos ficaram mais evidentes na fala de uma única professora, enquanto outros tiveram ocorrências distintas. Deste modo, durante minha escrita dialoguei algumas vezes com apenas uma ou outra professora e, quando apareciam maiores semelhanças, dialogava concomitantemente com mais de uma.

De outro lado, antes de finalizar este capítulo, considerei importante trazer uma contextualização geográfica quanto à disposição das unidades de atendimento socioeducativo masculino, conforme os municípios dentro do estado de Mato Grosso.

5.4 Contextualização do ambiente socioeducativo mato-grossense

Para que o leitor possa se familiarizar com a localização geográfica dentro do Estado de Mato Grosso onde funcionam os Centros de Internação de Atendimento Socioeducativo, primeiro destaco os cinco municípios (Sinop, Cáceres, Cuiabá, Rondonópolis e Barra do Garças) que ofertam atendimento em regime de internação.

Figura 1- Mapa de Mato Grosso: municípios e CASE



Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, visando ainda aproximar o leitor ao interior desta ambiência, a partir do relato das professoras passarei a caracterizá-la melhor no capítulo de análise. Embora sejam unidades que funcionam em municípios distintos, no que tange à educação, possuem a mesma mantenedora, qual seja, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT.

Neste sentido, temos o espaço (salas de aula) enquanto estrutura localizadas dentro de unidades de internação, masculina/feminina. No caso desta dissertação, os locais de atuação das professoras entrevistadas foram os de atendimento ao público masculino, cujos CASE's são de responsabilidade da Secretaria Estadual de Segurança Pública de Mato Grosso – SESP.

Destaco que nesta organização, em cada município, o papel escolar é de responsabilidade de uma escola estadual selecionada pelo órgão central

SEDUC/MT. De modo que, dentro de cada CASE as salas de aula são denominadas de “salas anexas” da escola estadual.

A SEDUC/MT organiza todo o processo de atribuição de classe/aula tanto para os professores efetivos quanto à contratação temporária de professores em cada ano letivo. Esta organização ocorre por meio de editais de seleção (Processo Seletivo Simplificado), com a emissão de portarias e/ou instruções normativas regulatórias do processo.

Para o ano letivo de 2022 e 2023 a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT inspirada na organização por áreas de conhecimento BNCC, previu a atribuição de aulas por área de conhecimento⁴, especificamente para as unidades escolares com atendimento no Socioeducativo e no Sistema Prisional. Desta forma, em cada unidade há apenas 3 (três) professores que respondem por todos os componentes curriculares, com o objetivo de reduzir o número de docentes que adentram nas respectivas unidades por questão de segurança.

Nessa perspectiva, ressalto que as professoras (Merlot, Pinot Noir, Malbec e Cabernet Sauvignon) atribuídas nas diferentes salas anexas do socioeducativo possuem formação em letras, por conseguinte, ministram aulas de todos os componentes da área de linguagem e suas tecnologias. Cada professora contribuiu para esta dissertação com a narrativa de suas experiências ao desenvolver o trabalho com a linguagem oral dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Desta forma, no próximo capítulo apresento os resultados de minha análise. Compreendo que é impossível falar tudo sobre a linguagem oral, visto a perspectiva adotada dentro desta pesquisa. Por fim, reforço que os tópicos abordados foram sendo elaborados a partir dos dados tabulados, advindos da liberdade de fala das professoras entrevistadas.

⁴ Na atribuição de classe/aula as áreas de Ciência da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas tecnologias são atribuídas para um único professor.

6 VAMOS DAR UM ROLÊ: ANALISANDO O MATERIAL EMPÍRICO

A primeira coisa que eu falo é não tentar tirar isso deles. Porque é igual nós, como professores de língua portuguesa, nós. A nossa função é usar a língua da melhor forma possível, da forma mais correta possível, né? Porque apesar de a língua ser mutável, tem muita variação, muita mudança, muito aperfeiçoamento ao longo do tempo, mas a gente não pode tirar a identidade de cada falante. (CABERNET SUAVIGNON)

Este capítulo é um convite para dar um “rolê”, especificamente, convidando-lhe para um passeio neste exercício de análise, destacando a linguagem oral como constituidora da identidade de cada jovem do socioeducativo, conforme apontado na epígrafe pela professora Cabernet Suavignon. Além disso, ao realizar o movimento de análise, busco “tretar”, não no sentido de arrumar confusão, mas no de questionar e problematizar o narrado.

Por conseguinte, ao iniciar as entrevistas narrativas percebi que, dada a maior liberdade das professoras em seu narrar, seus relatos abordavam uma breve descrição da ambiência. Assim sendo, o instrumento utilizado também permitiu explicitar os receios ao adentrar neste meio.

Assim, nesta primeira seção, valho-me de informações trazidas pelas professoras que não estavam diretamente ligadas a linguagem dos jovens, mas perpassaram pela linguagem que constitui a ambiência. Isto como sendo um dos resultados da narrativa fluída das professoras.

6.1 O ambiente socioeducativo constituído a partir do olhar das professoras

Uma das primeiras questões que me chamou atenção, foi o fato de as professoras trazerem uma (pré) construção do socioeducativo a partir da narração de outros, ou seja, seus receios acerca deste ambiente como um lugar incomum, diferente, perigoso, constituído por meio da linguagem.

A gente ouve falar muito mal, né? A gente só ouve falar os pontos negativos que você vai encontrar, você tem que tomar cuidado que lá não é qualquer lugar, e por se tratar de só meninos, né? Só o gênero masculino. Então assim, o preconceito também é muito grande. Então assim, o pessoal falou muita coisa de lá. Eu entrei lá. Sinceramente, eu sou uma pessoa que eu não tenho mania de ficar amedrontada com

alguma coisa. Falei e daí? Se não der certo, eu peço o distrato. E aí fui, realmente, é um ambiente bem impactante. [Cabernet Sauvignon]

Neste excerto, é possível perceber pelo relato da professora Cabernet Sauvignon que há estereótipos formulados para o contexto socioeducativo masculino, que soam pejorativamente, a ponto de ela cogitar, mesmo não se considerando uma pessoa “*de ficar amendrontada com qualquer coisa*”, a pedir o “*distrato*”, ou seja, pedir o desligamento da função de professora caso algo “não dê certo”. Esta forma de construção do local a partir do que é narrado por outros, remeteu-me aos questionamentos de Fabiana Fernandes Ribeiro Martins (2013, p.1):

E quantas vezes em nossas salas de aula falamos e respondemos pelo outro? Estarão nossas perguntas comprometidas com o engajamento do sujeito na problemática que expomos ou comprometidas com a aferição de respostas que já temos de antemão?

Assim, constitui-se um lugar onde o professor deveria adentrar com certa postura defensiva, ou seja, a construção da imagem de um lugar que desperta medo e emana receio. Além disso, também influencia na construção de um pré-julgamento, da imagem de aluno e do tipo de trabalho/postura que se espera do professor. Tais percepções, são ora confirmadas, ora refutadas a partir da imersão das professoras no socioeducativo.

Nesse local que a gente está hoje é a sala de aula. Ela é dentro da ala dos quartos deles. Então, assim, a gente já entra para a sala de aula e você já dá de cara com o quarto de um aluno com a cela, né, pra dar de cara com outro aluno pendurado na janela. Então, a minha primeira impressão foi essa, já foi dando de cara, logo com o que estava acontecendo ali. Foi impactante porque quando eu entrei tinha um aluno específico. Ele tinha 12 anos de idade, então assim eu vi. Eu vi meu sobrinho, porque a faixa etária, era praticamente a mesma, o corpo. Tudo. Então você fala assim, cara, é diferente mesmo. (Cabernet Sauvignon)

Aí, quando eu entrei no socioeducativo para dar aula. Eu tinha uma visão bem diferente. Do que é, do que depois eu fui perceber. É, então, eu entrei lá com muito receio, né? Não que a gente não esteja é... Deixa eu ver bem o que que eu...a palavra sim, para não ficar uma coisa muito pesada, mas a gente sabe o ambiente que a gente está é, a gente sabe o perigo que a gente corre, porque é dentro do sistema prisional. (Pinot Noir)

E aí, já tinha passado a parte do medo, né, daquilo tudo a gente já tinha se adaptado. Por incrível que pareça, o ano que nós iniciamos lá nessa, nessa unidade era também o início da unidade. Era o primeiro ano que eles tinham conseguido terminar o prédio norte [uma ala] e depois terminaram toda construção. Então, para eles também era tudo novo, então não tinha uma sala de aula, né. (Malbec)

A maneira de perceber o ambiente é peculiar a cada professora. Embora todos os espaços compreendam unidades de internação, cada professora narra a partir do lugar (município) onde desenvolve sua prática pedagógica. Por isso é compreensível as diferenças estruturais apontadas entre um e outro relato. Entretanto, o que chama a atenção é a maneira como a ambiência impactou Cabernet Sauvignon e Pinot Noir no início de suas atividades, enquanto para Malbec o passar do tempo trouxe-lhe novas percepções: “já tinha passado a parte do medo [...] daquilo tudo” e por consequência. Afirma, ainda, que “já tinha se adaptado”. Para melhor caracterizar, trago as percepções de Braz (2021, p. 24) que semelhantemente vem ao encontro do narrado por Cabernet Sauvignon, Pinot Noir e Malbec:

O espaço da instituição, repleto de grades e cadeados por todos os lados, chega a dar fobia e uma sensação de sufocamento nos primeiros passos dentro dele. O ambiente é fechado e tem um cheiro característico de onde há pouca circulação de ar. Com o tempo, a gente vai se acostumando com esse espaço; e depois de algum tempo, esse ambiente já te parece naturalizado. (BRAZ, 2021. p. 24)

Para dialogar com o narrado pelas professoras, compartilho a descrição de Scudder (2011, p. 33) que ao tratar do ambiente de internação utilizou-se de metáforas e analogia a partir da obra *As viagens de Gulliver*¹, veja:

Em julho de 2004, atravessei um gigantesco portão de ferro - aberto por um policial militar -, e sentindo-me pequenina como os amigos de Gulliver, adentrei em uma Lilibut. Essa pequena ilha, porém, não tinha em seus limites, flores de diversas cores e matizes, nem um arco-íris permanente, sequer habitantes de bochechas rosadas; tampouco jorrava leite e mel; este era um outro mundo, mofado, áspero, com gosto amargo e cheiro de gaveta há muito fechada. Mais especificamente, pôs-me “macaquinhos no sótão”, o movimento desenhado pelos personagens habitantes desse estranho mundo ilhado.

A ambiência no contexto socioeducativo é mais do que apenas o espaço físico. De acordo com o ECA e demais legislações vigentes, é um elemento central na criação de um ambiente que deveria nutrir o potencial dos jovens, ajudando-os a construir um caminho mais promissor e confiante para sua reintegração na sociedade. Porém, por mais que se trabalhe com a linguagem, por mais que se queira metaforizar, inovar no repertório vocabular, a aspereza da ambiência ganha formas, como apontado por Braz (2021, p. 23):

Muro alto, guarita da BM [Posto da Brigada Militar na entrada da instituição] portas chaveadas, revista, portas de ferro, cadeados, trancas, muitas grades... Ao passo que vou adentrando, as portas vão sendo trancadas com cadeados atrás de mim, e enfim, chego à escola. Assim, chego ao CASE – [RS] Centro de Atendimento Socioeducativo no ano de 2012 [...] Embora os referidos Centros de Atendimentos ao menor não devam ser considerados prisões, visto que o menor de dezoito anos é inimputável, sua estrutura física e as atividades diárias oferecidas, assim como as punições disciplinares que ocorrem nesses centros, tem as mesmas características do sistema carcerário; porém com outras roupagens, com outros nomes (mais sutis) e bem mais sofisticados.

Desta maneira, com base nos excertos acima, concordo com Veiga-Neto (2002), o que expressamos sobre objetos não é nem a própria essência desses objetos, nem uma mera representação deles (como acredita o pensamento moderno); ao verbalizarmos sobre os objetos, nós os constituímos. Em outros termos, vão além de representar o mundo; eles são responsáveis por produzirem o mundo.

¹ *As Viagens de Gulliver* é uma sátira em prosa, considerada a obra de maior destaque escrita pelo irlandês Jonathan Swift.

Neste contexto de narrar e produzir o socioeducativo, um ponto interessante a ser destacado é que as professoras têm em comum o período de trabalho de 2 (dois) anos em unidade socioeducativa de internação. Entre estas, apenas Pinot Noir já havia atuado no atendimento em prisão, ou seja, trazia consigo a experiência de atuar com pessoas privadas de liberdade.

Logo, no contexto do socioeducativo as professoras são iniciantes neste mundo. De modo que, fazendo uma analogia com a ideia de Hannah Arendt no texto *A crise na Educação* (1972, p. 08), em que a autora trata do cuidado que se deve ter com as crianças, e no meu caso, com as professoras. Pois, “os recém-chegados não atingiram a sua maturidade, estão ainda em devir”. Uma vez que, as professoras recém-chegadas no socioeducativo trazem consigo suas vivências como forma de balizar sua inserção, estão se apropriando do lugar, “adquirindo maturidade”.

E dentro do sistema prisional. A gente está trabalhando com adultos e o adulto parece que ele tem um discernimento, bem maior daquilo que ele pode ou não fazer. Quando você trabalha com adolescente, talvez pelo fato de serem adolescentes, eles não. Não tem essa preocupação muito com o que pode ocorrer com eles, caso eles façam alguma coisa, né? E venham a ser penalizados. Aquilo pra eles não têm muita, é... Não é muito preocupante. Então a minha preocupação era essa, você está lidando com adolescente... Você sabe que o adolescente, ele... Ele não tem aquela a responsabilidade dele, não é tão grande quanto a do adulto. A minha, minha preocupação era essa. (Pinot Noir)

Logo, a primeira impressão seria que, trabalhar com adolescentes era motivo de insegurança, pois, para a professora Pinot Noir os adultos teriam uma compreensão maior das consequências de violação de regras dentro do sistema de internação. Todavia, superado o choque dos primeiros contatos, as narrativas vão sofrendo uma metamorfose e dão espaço para outros aspectos.

Mas nesses 2 anos que eu estou lá, é... as aulas, nunca é... Nunca aconteceu nada, graças a Deus, tudo bem. Os alunos são muito participativos, bem participativos mesmo. É, e eles têm na escola uma é, uma parte que eles talvez não tiveram aqui fora. É

aquela coisa de se sentir criança, se sentir adolescente, fazer às vezes até atitudes, às vezes bem infantis. Então é a gente meio que dá uma esquecida, né? Quando eles estão ali, porque a gente trabalha como eu trabalho por área, eu trabalho português, artes, inglês e educação física. Então a gente trabalha muito, é os jogos, jogos de Tabuleiro, né? Esses jogos e pintura tudo, e aí nessa hora você percebe que a criança, né? O adolescente, o jovem, ele está ali naquele momento. Então? É mais ou menos essa experiência que eu estou tendo ainda. (Pinot Noir)

Este relato chamou minha atenção não somente pela visão da professora Pinot Noir que foi se modificando desde sua entrada na ambiência do socioeducativo, como se o sentimento de medo fosse minorado ou inexistisse.

Mas também, pela forma como as atividades desenvolvidas provocaram um tempo de suspensão, um recorte no tempo e no espaço que fizeram a professora Pinot Noir e os jovens “esquecerem” o lugar em que estavam. De modo que, os jovens distanciaram-se dos motivos que os levaram a estar neste lugar e a professora de seus medos e receios. Nesse viés, compreendo as salas de aula dentro do socioeducativo,

como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também na remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 36-37)

É importante destacar que Masschelein e Simons (2021) corroboram a ideia de suspensão a partir dos pensamentos de Daniel Pennac ao dizer que o professor (pelo menos se ele estiver “trabalhando” com êxito em uma sala de aula) atrai os alunos para o tempo presente, isto é, para o aqui-e-agora, que é o que parece ter ocorrido com a professora Pinot Noir pelos relatos anteriormente expostos. Ressalto que, esta condição de suspensão e de tempo presente também ocorreu em outros relatos das professoras, contudo ficou mais evidente na narrativa da professora Pinot Noir.

Ademais, pelo relato das professoras, pude depreender que a escolha de atuar dentro das salas anexas do sistema socioeducativo ocorreu por motivações distintas, ora pela remuneração, ora pela falta de opção para exercer a função em escolas que não atendessem jovens/adultos privados de liberdade. Logo, não figurou como primeira opção para nenhuma das professoras.

O que me levou [a trabalhar no socioeducativo] com certeza, foi a parte financeira. Houve na época, um seletivo e eu não fiquei bem classificada, então eu acreditei que não iria conseguir uma escola regular e aí apareceu essa oportunidade. (Malbec)

Bom, eu entrei lá em 2021, entrei como contrato de substituição a professora que estava de licença maternidade [...] se não der certo, eu peço o distrato. (Cabernet Sauvignon)

Ao ouvir esses relatos, fiquei pensando comigo mesma, será que ao ingressar nestas circunstâncias, as professoras conseguiriam produzir uma escola como tempo livre, conforme Masschelein e Simons (2021), ao trabalhar com a linguagem oral dos jovens? De plano, é claro que eu não tinha respostas, apenas um turbilhão de ideias e possibilidades povoavam os meus pensamentos enquanto pesquisadora.

Além disso, existem outras questões como Braz (2021, p. 22) acrescenta, que não podem ser ignoradas: o controle e a vigilância, que impactam diretamente na prática docente. Desta forma, a disciplina como forma de controle do corpo, anunciado por Foucault (2014) parece vigorar no socioeducativo contemporâneo:

As regras da instituição para os menores infratores valem na escola também, e as transgressões são consideradas agravadas se ocorrem no ambiente escolar, tendo punições severas por parte da instituição - CASE, visto que é o local onde se acha necessário ter um controle maior sobre os menores, pois é quando se encontram em grupos e onde, supostamente, pode ocorrer amotinamento. Assim, os alunos só podem ir ao banheiro ou deslocar-se fora da sala de aula com a permissão e o acompanhamento de um agente ou de um professor. Algumas regras valem para os agentes socioeducadores e para os professores também, como a proibição do uso de celular nos corredores – da instituição e da escola, ou em sala de aula. Também a atenção às vestimentas, as quais devem revelar o mínimo possível do corpo, sugerindo-se o uso de jalecos – o que já virou norma.

Por outro lado, surgiam outras narrativas voltadas ao comportamento dos alunos desta ambiência que podem denotar que “a escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado [...] esse tipo de “meio termo” não tem orientação nem destino, mas torna as orientações e direções possíveis” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2021, p. 37).

Mas falo é que, acaba que, com o tempo igual eu já estou lá, já tem um certo tempo. No período da pandemia [...]. Então assim, quando a gente entrou lá, a gente entrou em um período que eles estavam muito carentes. Nesse ponto de ensino de atenção. Então, assim acaba que a gente não tem como negligenciar. O interno, não o aluno, o aluno, a gente está ali dando atenção, mas acaba que, como ele acaba vendo a gente todo dia, acaba tendo uma proximidade muito grande, então queira ou não queira, quer não, a gente acaba dando um apoio para muitos. A gente vê que precisa e a partir disso, o rendimento dele vai, tipo assim, de 30% a 80%. (Cabernet Suavigon)

Eles chegam muito... eles chegam de uma maneira, né? E sai totalmente mudado. Na escola, a gente percebe que enquanto o professor, a gente tem total respeito por parte deles, eles se cobram por isso. (Malbec)

A partir das falas das professoras percebi que elas trazem os alunos para um ambiente acessível e comunicativo, no qual eles são atraídos para o presente. Da mesma forma, são estabelecidas relações de confiança e respeito, o que, conseqüentemente, traz benefícios para o processo de ensino e aprendizagem.

Em "Vigiar e Punir", Foucault (1997) analisa como o sistema prisional utiliza a vigilância e o controle para disciplinar os corpos e as mentes das pessoas privadas de liberdade. Ele argumenta que "a arte de punir, no regime do poder disciplinar não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão" (ibidem, p. 179). De modo que o poder é exercido com a finalidade de moldar o comportamento dos indivíduos, sendo em certa medida produtivo. Tal abordagem disciplinar se baseia na ideia de que o respeito é conquistado através do controle.

Na oficina, na escola, no exército, funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada

indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (ibidem, p. 175).

Entendo que cada centro socioeducativo tenha suas particularidades, sendo necessário considerar a diversidade de experiências vivenciadas por professores e alunos em cada contexto específico. Mas, por meio dos relatos das professoras desta pesquisa, identifiquei a tendência a um certo silenciamento das professoras diante do contexto experimentado, quiçá por se tratar de um espaço de internação e vigilância. Neste sentido, trago para pensar as narrativas das professoras:

E todos os dias eu penso como, o que falar? Porque também dependendo da hora a gente acaba ficando também preso nisso, você não pode falar tudo, que tem a questão dos agentes, né? Tem a questão do que realmente acontece ali são muitas separações. É tão incrível que é separado, é professor, agente e aluno não tem, sabe? São 3 grupos bem separados. Então, tem uns [agentes] que são bacanas, tem outros... Então, são muitas histórias. São coisas que estão lá que só quem está lá sabe. Então a gente fica tentando manter um meio termo. A gente não pode falar muito. Fazer eles pensarem, mas dependendo do que a gente fala, já falam, o professor falou, sabe? Acho que estou de pés e mãos atadas. Mas são muitos casos, você tem que ficar quieta. Chega a ser assim, é algo que a gente não pode nem né. Tirar de fora daquele lugar e falar, chega a ser ruim. (Malbec)

Eles pegavam no período da pandemia, não foi online igual foi nas escolas posteriores. Lá foi só o sistema apostilado, então eles estudavam sós, sozinhos, 100% sozinhos. [...]

Lá a gente sabe assim que o material que pode ser utilizado é bem limitado, né? Não pode muita coisa, não pode. Muitas ferramentas tecnológicas praticamente nenhuma. (Cabernet Sauvignon)

Tem o kit de multimídia, eu gosto trabalhar também. Porque eu acho que chama muita atenção deles, e você trabalhar com textos ou com vídeo, ou com filmes como eu trabalho por área, eu às vezes pego um filme e eu consigo trabalhar dentro daquele filme. É a parte, por exemplo, da educação física ou da arte? E aí

eu trabalho a língua portuguesa em cima daquele filme. (Pinot Noir)

A professora Malbec destaca em sua narrativa a divisão existente entre professores, agentes e alunos. A docente deixa transparecer essa situação nas seguintes afirmativas: “*são coisas que estão lá, que só quem está lá sabe*”, e “*você não pode falar tudo, que tem a questão dos agentes*”. Parece-me vir ao encontro da vigilância, contribuindo para que ela silencie, ou seja, que ela tenha que “ficar quieta”. Para Foucault (1997, p. 174) “se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente”, visto que o poder não se transfere como uma propriedade, mas funciona como uma maquinaria que hierarquiza e redistribui todos os sujeitos envolvidos. Compreendo, assim, que a vigilância não está direcionada somente aos jovens, mas também aos professores e aos próprios agentes.

Neste contexto, quando Malbec diz que “[...] *todos os dias eu penso como, o que falar? Porque também dependendo da hora a gente acaba ficando também preso nisso*”, percebo que ela se sente vigiada. Assim, ela(s) não pode(m) falar de tudo, tendo uma certa forma de abordar determinadas questões, ou seja, existindo um cerceamento no seu fazer docente.

Ademais, a vigilância se estende também à limitação de uso de ferramentas tecnológicas como recurso pedagógico. Como apontado pela professora Cabernet Sauvignon: “*Lá a gente sabe assim que o material que pode ser utilizado é bem limitado*”. Devido a comunicabilidade com o ambiente externo ao da internação não ser permitida, telefones e quaisquer outros equipamentos com acesso à internet são proibidos. Nenhuma das professoras mencionou o uso de aparelhos de informática pelos alunos na ambiência do socioeducativo. Todavia, apenas Merlot citou o uso de kit multimídia (aparelho de áudio e vídeo).

Apesar do sistema socioeducativo muitas vezes ser percebido como opressor e punitivo, é importante reconhecer que existem profissionais dedicados e comprometidos nos Centros de Atendimento Socioeducativo, que buscam estabelecer relações de confiança e respeito com os jovens.

Neste sentido, as professoras apontaram para importância de oferecer um ambiente seguro e acolhedor, onde os jovens possam se sentir valorizados e ouvidos. Por consequência, a forma como os jovens percebem e se relacionam com as professoras contribui para o estabelecimento de um ambiente de respeito mútuo.

Eles chegam muito. Eles chegam de uma maneira, né? E sai totalmente mudado. A escola, a gente percebe que enquanto o professor, a gente tem total respeito por parte deles, eles se cobram por isso. [...] Então, é... qualquer um eles até poderiam agredir, mas jamais o professor nesse sentido, né? Até hoje e segundo os relatos dos agentes, também essa questão da segurança e do respeito ao professor vem em primeiro lugar. Alguns gostam mais, se empenham, outros estão tão ligados a uma outra realidade, que aquilo ali para eles é estranho, né? Eles chegam a dizer nunca estudei lá, tô estudando aqui, nunca aprendi lá, estou aprendendo aqui, então é... são essas realidades. (Malbec)

A educação, os professores, eles têm uma... Eles conseguem um respeito muito grande pelos adolescentes. (Merlot)

Segundo Gert J. J. Biesta na obra "A Redescoberta do Ensino" (2020), em que o autor questiona a ênfase excessiva na aprendizagem. Ademais, defende a importância do ensino como uma atividade que vai além da mera instrução. Assim, percebo que é possível considerar o papel das professoras na ambiência do socioeducativo em atividades que "amarra" o processo educativo ao presente, projetando possibilidades futuras. Nesse ínterim, afirma Malbec: "a gente percebe que enquanto o professor, a gente tem total respeito por parte deles, eles se cobram por isso. [...] Então, é... qualquer um eles até poderiam agredir, mas jamais o professor nesse sentido". Compreendo a partir desta narrativa, que nesta ambiência o respeito pela figura das professoras serve de estímulo para que os alunos estudem ou queiram estudar ou pelo menos reconheçam a importância da educação e seus profissionais. Ademais, Biesta (2020, p. 185) destaca que,

como professores, orientamos nossas ações para aquilo que não é visível no aqui e agora – o ser sujeito do aluno – que é uma questão de ver o que não é visível. Ao mesmo tempo [...] requer que fechemos os olhos para o que é visível, para a “evidência” que tenta nos dizer o que o aluno ainda não está pronto, que o aluno não foi confiável no passado, que abusou de nossa confiança, e assim por diante. Tudo isso pode ser verdade, e tudo isso pode ser levado em consideração, mas se amarrarmos o estudante apenas ao seu passado, apenas a tudo o que é conhecido até agora, bloqueamos a possibilidade de um futuro diferente.

Nos Centros de Atendimento Socioeducativos, pelo relato das professoras acerca do respeito adquirido junto aos jovens, percebo que as professoras buscam nos jovens aquilo que não é *visível aos olhos*. Pensar o ensino nesta ambiência requer uma postura profissional anunciada por Biesta (2020) que convida a fechar os olhos para o que é visível, para a “evidência” que tenta dizer ao professor que aquele aluno internado não está pronto, que não é confiável. Assim, pensando no socioeducativo, suponho que seja preciso “fechar os olhos” no sentido produtivo e não como negligência. Deixar, momentaneamente, para fora da sala anexa os “jovens delinquentes”, permitindo que adentrem o recinto educativo apenas os jovens estudantes.

Neste caminhar dialógico e pedagógico, dentro de uma relação respeitosa entre professoras e alunos, cabe aquelas a responsabilidade de auxiliar estes a compreenderem e adotarem princípios e valores socialmente aceitos. Percebo também que as professoras podem atuar como mediadoras entre os jovens e a sociedade, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais, respeito pelos outros e maior equilíbrio para lidar com suas emoções de maneira adequada, além, é claro dos saberes curriculares. Entretanto, dentro das salas anexas, na prática, talvez não seja uma tarefa comum: trago a narrativa da professora Cabernet Sauvignon a título de reflexão:

Teve um dia lá que houve uma aposta, que eu peguei e falei, falei, gente, ó, quem não acertar, quem errar isso daqui vai ter que me pagar doce. Porque eu fico muito nessa troca com eles brincando. Aí eles disseram, professora já vai querer doce. Falei, vou querer doce, eu não quero saber. Eu quero doce, vocês ficam me cobrando as coisas, pra eu trazer de fora para vocês. Eu quero doce, vocês comem doce na minha frente todo dia. Nunca me oferece. Aí eles falaram, não, está bom? Então, aí não sei lá o que aconteceu aí em outro dia um aluno me trouxe um doce. Quando um aluno falou “ele teve que lavar 20 corujas para poder trazer os doces pra senhora”. Aí eu fui perguntar, o que que era coruja, é cueca. Ele lavou 20 cuecas de outros lá pra pegar o doce. (Cabernet Suavignon)

Cabernet Suavignon narra de uma maneira descontraída uma situação em que em sua aula utilizou como estratégia uma aposta, tendo como consequência o pagamento de um doce. Nesta medida, percebo que a professora não tinha a dimensão do quanto isso significava para aqueles jovens ou do desfecho desta atividade. Logo, é possível constatar que ela se surpreendeu “Quando um aluno falou “ele teve que lavar 20 corujas para poder trazer os doces pra senhora”. Aí eu fui perguntar, o que que era coruja, é cueca. Ele lavou 20 cuecas de outros lá pra pegar o doce”. Assim, situações corriqueiras de uma sala de aula regular, o aprender a compartilhar, no caso, oferecer um doce, como resultado de uma ação pedagógica não passaria de um ato educativo. Porém, dentro da ambiência, parece-me que há um preço, que pode ultrapassar os sentidos dos objetivos pedagógicos.

Segundo Biesta (2020), ser professor envolve uma série de elementos que ultrapassam a simples transferência de informações, ou seja, argumenta que o papel do professor não consiste somente em fornecer conteúdo aos alunos. Para tanto, ele destaca três dimensões essenciais do ensino: qualificação, socialização e subjetivação. A qualificação diz respeito à transmissão de conhecimentos e habilidades necessárias para os alunos se tornarem competentes em determinadas áreas. A socialização refere-se ao processo de formação dos alunos como membros de uma comunidade, aprendendo normas, valores e práticas sociais. Já a subjetivação está relacionada ao desenvolvimento pessoal dos alunos, ajudando-os a se tornarem sujeitos autônomos e reflexivos.

Compreendo a partir de Biesta (2020) que o ensino para as professoras perpassa por estas dimensões. Trago como exemplo, quanto à subjetivação o narrado pela professora Pinot Noir:

É que a gente não sabe ali dentro. Eu não sei o que que é cada um, o que cada um fez, mas quem está ali entre eles, sabe? Então, algumas palavras ou algumas formas de se dirigir ao colega. Eu procuro não deixar, porque dá para perceber que é uma forma de falar, olha, eu sou fulano, então você tem que às vezes, né me ouvir, tá? Então a gente tenta, gente, tenta fazer dessa forma justamente para ele saber que ali dentro da sala de aula é todo mundo igual. (Pinot Noir)

Assim, quando a professora Pinot Noir se opõe a “*algumas palavras ou algumas formas de se dirigir ao colega*”, compreendo que é uma maneira da professora demonstrar “*justamente para ele saber que ali dentro da sala de aula é todo mundo igual*”, mas também, de contribuir para o desenvolvimento pessoal destes jovens.

Neste viés, acredito que as professoras nos centros socioeducativos por apresentarem uma escuta ativa dos jovens, ao oferecer-lhes um espaço para expressarem seus pensamentos seguros, sentimentos e preocupações, desempenham um papel importante na construção da autoestima, no desenvolvimento da autoconsciência e na promoção da autonomia dos jovens.

Por fim, é importante ressaltar que os contextos dos Centros de Atendimento Socioeducativos apresentam desafios únicos. Vez que as professoras precisam lidar com situações complexas, como a violência, a marginalização social e os traumas vivenciados pelos jovens, que permeiam a constituição desta ambiência. Logo, na ambiência do socioeducativo o trabalho com a linguagem oral dos jovens requer do professor sensibilidade, empatia e habilidades, que vão além das apresentadas até aqui.

Neste contexto, dou sequência na análise do material empírico. Para tanto, classifiquei as narrativas que atendiam ao objetivo da dissertação de *analisar e problematizar as narrativas das professoras de Língua Portuguesa a respeito da linguagem oral dos jovens em cumprimento de medida de internação socioeducativa no Estado de Mato Grosso*, utilizando-me da divisão em três unidades analíticas: a)

a linguagem oral dos jovens e os modos de reconhecimento desta pelas professoras; b) as concepções de linguagem abordadas a partir das narrativas das professoras sobre a oralidade dos jovens do socioeducativo; c) como as professoras trabalham/organizam a prática docente com a linguagem oral.

6.2 A linguagem oral dos jovens e os modos de reconhecimento desta pelas professoras

A linguagem oral dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas é um tanto quanto singular. Especialmente as gírias, que perpassam pelo crivo do prestígio social quanto ao uso. Por isso, ao tratar dos dados coletados nas entrevistas narrativas ocorreu-me enquanto pesquisadora uma inquietação quanto à forma como as professoras identificavam e tratavam esta linguagem oral. Isto porque, as narrativas a respeito da linguagem oral, apresentaram-se em uma construção tênue entre o valorizar a variação e subjugá-la.

Para melhor compreender a forma de olhar das professoras diante da linguagem oral dos jovens e como elas a compreendem, começo com o pensamento do professor e linguista brasileiro Dino Preti (2004, p. 19):

Quando falamos em prestígio social, podemos lembrar que a língua funciona, numa sociedade, como uma marca social de um grupo, como um elemento identificado, à semelhança do que ocorre com o vestuário. Há inegavelmente, roupas que são índices de maior prestígio social para seus usuários. Não se trata propriamente de roupas “superiores”, mas que são julgadas como tal pela comunidade, em razão de uma série de motivos, que vão desde o fato de serem preferidas pelas pessoas de condição e *status* social mais elevado, até o fato de estarem ligadas a uma elite social, assim considerada pela própria sociedade.

Desta maneira, diante da analogia entre roupas “superiores” condicionada ao julgamento social e a utilização de gírias pelos jovens na oralidade dentro do socioeducativo, passo a utilizar como unidade de análise o “reconhecimento”. Não busco cancelar uma visão de (des)prestígio social em relação à linguagem oral dos jovens sob a ótica do narrado pelas professoras. Mas sim, problematizar a forma como ocorre este reconhecimento e os possíveis desdobramentos deste.

Assim, trago para pensar o reconhecimento em uma perspectiva filosófica a partir de Paul Ricoeur (2006, p.75), explicando que “trata-se de agrupar sob o modo da tentativa algumas das experiências mais significativas que demonstram a

separação entre reconhecer e conhecer, sem ainda abandonar a especificação da ideia de reconhecimento pela de identificação”. De modo a ilustrar, colaciono o fragmento:

Tudo que eles falavam, eu cheguei e falei, gente, eu vou precisar de um glossário porque eu não compreendo nada disso que vocês falam. Então, assim, o primeiro contato, a partir da linguagem foi muito complexo para mim. Porque eu já tinha muito tempo que eu estava trabalhando só com ensino da EJA, então assim, o perfil também é bem diferente de alunos da rede, né? Não é o mesmo perfil de alunos regulares. A gente vai se acostumando com a gíria que ele [aluno do socioeducativo] está usando, tem um perfil, um jeito diferente. São alunos que já falam com um discurso mais específico, os alunos do socioeducativo. O discurso deles é totalmente diferente. Cada palavra que eles falavam eu ficava, que que é isso? Espera aí, gente, começa de novo. Eu não estou entendendo, então, coisas simples. Eu não consegui entender (Cabernet Suavignon).

No excerto, a professora Cabernet Suavignon se depara com a situação de não compreender a linguagem utilizada pelos alunos do socioeducativo. Por esta razão, ela tenta aproximar o que eles falavam de suas vivências com o ensino que ministrou a outros estudantes do ensino regular. Assim, buscou uma familiaridade, todavia conclui que possuem perfis diferentes, e, portanto, para entendê-los opta por construir um glossário, no sentido literal. A respeito desta construção de linguagem oral dos jovens do socioeducativo, destaco o estudo de Priscila de Oliveira Xavier Scudder (2011, p. 66):

[o jovem do socioeducativo] atribui à linguagem oficial significações que fogem ao domínio da academia e da norma culta, das regras gramaticais, dos dicionários de antônimos e sinônimos; um instrumento seu, mensagem cifrada, trata-se de um código acessível a um grupo pouco abrangente; cria um dialeto onde o trânsito é restrito, onde o ingresso para tornar-se membro do grupo, passa pelas cerimônias que a sacralizam: abandono, violência, racismo, preconceito, prisão...

O estranhamento da linguagem apontado no relato da professora Cabernet Suavignon: “Cada palavra que eles falavam eu ficava, que que é isso? Espera aí, gente, começa de novo” vem ao encontro do destacado por Scudder (2011), pois a linguagem oral para o jovem do socioeducativo é um instrumento seu. Ou seja, ele

atribui à linguagem significações que fogem ao domínio da academia e da norma culta, por isso compreendo que Cabernet Sauvignon teve dificuldade de acessar esse código, por não pertencer ao grupo.

Neste contexto, para melhor evidenciar a linguagem oral dos jovens do socioeducativo com relação à atribuição de significação e possibilitar a compreensão de o porquê a professora Cabernet Sauvignon se viu à margem da comunicação, trago aqui o relato dela:

No primeiro dia, que eu estava lá, eu cheguei no período da manhã. Quando cheguei lá, quando eu entrei, a gente tinha um intervalo junto com eles. A hora do lanche deles a gente não saía. Eles (agentes) não abriram a grade pra gente sair. Era aula corrida. E aí um aluno falou, nossa, mas a Julha está gostosa, mas a Julha está gostosa e eu falei, gente, quem que será Julha? E eu olhei e falei, gente, não tem nenhuma menina aqui, não é? Pra ser chamado de Julha. Aí eu peguei na hora. Eu falei, gente, o quê, quem é a Júlia? Julha, professora, é a comida, né? Ah, então tá bom, então. Então tá explicado. Então assim, essa foi a primeira palavra que eu falei, gente, eu tenho que saber o que que é, e aí tem bigorna que é a grade, né? Tem o latrô, que é o banheiro, boi. Eu já conhecia pela expressão do prisional, porque eu já tinha visto em outros trabalhos a palavra boi, se referindo a privada, né? Mas outras palavras eu não conhecia, não, não conhecia mesmo. Então assim, essas foram de cara as primeiras. Mas a Julha foi a que mais me chamou atenção, porque eu fiquei assim curiosa para saber quem que era a Júlia e a Julha era comida (Cabernet Sauvignon).

De acordo com o evidenciado até aqui, é possível perceber conforme aponta Ricoeur (2006), que o reconhecimento envolve uma dinâmica complexa entre o familiar e o desconhecido. Ele argumenta que o reconhecimento surge a partir de um confronto com o desconhecido, com aquilo que está além do alcance da experiência e das categorias conhecidas.

É nesse encontro com o desconhecível que ocorre a necessidade de atribuir sentido e significado, a fim de integrá-lo à nossa compreensão do mundo. É o que a professora Cabernet Sauvignon procurou fazer, demonstrado pela sua insistência - “*Espera aí, gente, começa de novo*” - em trazer para o seu mundo de professora de língua portuguesa o significado das expressões ora desconhecidas – as gírias.

Assim, assumindo o processo de reconhecimento apontado por Ricoeur (2006, p. 77) compreendendo que:

Não falamos de reconhecimento enquanto deformações de perspectiva que ameaçam o processo quase instantâneo de identificação que opera no nível antepredicativo do olhar. Para essa identificação concorrem juntos a apresentação do objeto e a orientação não apenas do olhar, mas também do corpo inteiro engajado na exploração passiva-ativa do mundo.

É possível perceber que primeiro a professora Cabernet Sauvignon passou por um momento de estranhamento da linguagem oral dos adolescentes do socioeducativo, uma hesitação, mas após isto, ela assume “*A gente vai se acostumando com a gíria que ele [aluno do socioeducativo] está usando, tem um perfil, um jeito diferente*”. Isto vem ao encontro do disposto por Ricoeur (2006), após uma hesitação, surja o reconhecimento.

Neste sentido, ao considerar a linguagem oral dos jovens em cumprimento de medidas de internação, a professora Cabernet Sauvignon primeiro pela via interpretativa busca compreender a linguagem (gíria) e na sequência narra que o aluno do socioeducativo “*tem um perfil, um jeito diferente. São alunos que já falam com um discurso mais específico[...]. O discurso deles é totalmente diferente*”.

Assim, quando as professoras realizam um movimento que implica em uma capacidade de atribuir sentido às experiências e aos outros, de forma a criar um contexto compreensível e coerente, compreendo que estão realizando o reconhecimento, uma vez que:

a identificação se baseia então em constantes perspectivas referentes não apenas à forma e à grandeza, mas também a todos os registros sensoriais, da cor até o som, do sabor até os aspectos táteis do peso até do movimento. [...] é preciso acrescentar imediatamente que, nessa relação de familiaridade com as coisas, não há espaço para se falar em reconhecimento. A possibilidade de um equívoco se afirma: utilizarei um mesmo nome para essa sequência de perfis? Será somente após uma hesitação [...], que diremos reconhecê-lo; o que reconhecemos então é um estilo, o fundo de constância da coisa. A perturbação pode provir ainda da presunção de contornos incertos, talvez até mesmo inquietantes; esse mal-estar está ligado à estrutura de horizonte da percepção. (RICOEUR, 2006, p. 77).

Ademais, o reconhecimento vai muito além de decodificar as gírias utilizadas pelos alunos do socioeducativo. De acordo com Ricoeur (2006) o reconhecimento é uma ação recíproca e dialógica. No fragmento que segue a professora Malbec relata

como a linguagem oral dos jovens é incorporada por ela e os demais professores da instituição escolar,

Olha, a gente [a professora/informante e os colegas professores que atuam na unidade de internação] está usando bastante linguagem oral a deles também. Até para impor respeito e tudo mais. A gente está falando bastante a língua deles. Mas a gente, no ensino da língua portuguesa, quando a gente está falando, conversando sobre qualquer assunto, eles falam que não conseguem entender. Dizem, é o jeito que a senhora fala, ta..na...ná... Então, a gente não consegue que eles se concentrem, eles querem ouvir pouco, falar muito menos com a gente sobre o assunto da aula, e aí logo começa a conversa entre eles. É o momento que eles têm pra conversar (Malbec).

No que se refere ao uso da linguagem, a professora assume “*usar bastante a linguagem oral deles*”, para garantir uma comunicação entre ambos. Contudo, o movimento inverso – os alunos apropriarem-se da linguagem da professora – não ocorre, pois conforme argumentado, no ensino de língua portuguesa os alunos não conseguem entender o jeito que ela fala.

Nesse espaço de aprendizado, a reciprocidade se revela na troca equitativa de ideias e perspectivas entre ambos os grupos, onde a voz dos alunos é valorizada tanto quanto a dos professores. Entretanto, no uso da linguagem oral parece-me não haver reciprocidade no campo semântico. Compreendo que a professora Malbec ao dizer que “*a gente não consegue que eles se concentrem, eles querem ouvir pouco, falar muito menos com a gente sobre o assunto da aula, e aí logo começa a conversa entre eles. É o momento que eles têm pra conversar*” esteja em busca de um diálogo construtivo.

Porém, neste narrar fui tomada por um desconforto, porque os educadores não apenas compartilham informações, mas também se abrem para a escuta atenta dos relatos, experiências e questionamentos dos alunos. Fiquei refletindo, se a professora Malbec chegou a cogitar que pelo fato de os alunos não compreenderem a linguagem oral dela, deixavam de interagir sobre o assunto proposto. Claro que não posso afirmar se sim ou não. Mas não posso deixar de registrar minha inquietude. Afinal, ao adotar uma abordagem dialógica, os professores incentivam a coconstrução do conhecimento, estimulando a participação ativa dos estudantes e

fomentando debates reflexivos. Esse processo não apenas enriquece a compreensão dos temas abordados, mas também fortalece os laços de confiança e respeito mútuo, criando um ambiente propício ao crescimento intelectual e emocional de todos os envolvidos.

Além disso, aproximando-se da ideia de Ricoeur (2006) que a identidade pessoal e coletiva é formada por meio das relações intersubjetivas, nas quais nos reconhecemos e somos reconhecidos pelos outros.

Diante do exposto até aqui, percebo a complexidade entorno do uso da linguagem oral nesta ambiência, tanto para o professor quanto para o aluno (não que em outros espaços seja simplório). Neste viés, o exercício dialógico entre ambos pressupõe que compartilhem do conhecimento das variações de linguagem (formal/informal).

A gente, inclusive depois com o tempo, a gente passa a utilizar esses jargões, né? Que dizem que é ali do linguajar próprio deles. Que é da cultural ali, daquela vida do crime, eles, eles se utilizam desta linguagem (Malbec).

No relato, a professora Malbec, nomeia a linguagem oral utilizada como “jargão”, e por meio da indagação expressada com o cacoete “né”, denota a incerteza quanto a classificação. Deste modo, ressalto que irei tratar aqui, como gíria. Compreendo que a professora incorpora as formas gírias em seu repertório linguístico de modo a contribuir para uma interação com os alunos.

Nesse sentido, de incorporação de vocabulário visando a interação, compreendo a ação como uma forma onde o reconhecimento não é apenas uma questão individual, mas também social e cultural. Como pode ser observado quando a professora Merlot classifica as gírias utilizadas pelos alunos por meio das locuções adjetivas “privados de liberdade” e “específicas do crime”, que se assemelha ao mencionado pela professora Malbec - uma linguagem típica da “vida do crime”,

É principalmente quando a gente está trabalhando, a língua portuguesa, eles vêm com a linguagem própria, isso é fato - As gírias - elas estão ali, e é uma gíria específica de privados de Liberdade. Então, eles têm aquelas gírias que são específicas do crime. Isso é notório. Não sei se fora, eles utilizariam, mas ali dentro eles utilizam. Então eles até usam algumas palavras, que eu até pergunto o significado, porque às vezes são gírias que eu ainda não conheço e aí eles explicam todo o processo (Pinot Noir).

A professora Pinot Noir, entre as professoras, é a única que quando assumiu as aulas na unidade socioeducativa já tinha uma vivência oriunda do ensino em ambiente de reclusão, especificamente, no ensino prisional (modalidade EJA – Ensino de Jovens e Adultos). De repente, para Professora Pinot Noir ouvir a linguagem oral dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas não lhe causava estranhamento aos ouvidos, visto que já tinha internalizado a variação em seu campo de percepção. Todavia, é possível destacar que devido a esta conformação, percebo que deixou de lhe ocorrer que “a cada novo reconhecimento, a cada novo encontro, a cada nova conversa, a cada novo ato educativo, tudo deveria voltar ao início, tudo volta a começar, tudo é transformação, mistério, um incerto não saber”. (SKLIAR, 2018. p. 215).

Ademais, ao afirmar “isso é notório”, a professora Pinot Noir deixa transparecer que reconhecer as gírias da maneira como narrou fosse algo “fácil” de concluir. Porém, será mesmo que as gírias utilizadas são específicas deste público (jovens em cumprimento de medidas socioeducativas)? Teriam as professoras Pinot Noir e Malbec, realizado o exercício do reconhecimento pautado em um processo de hesitação, em uma relação dialógica intersubjetiva e construção de identidade coletiva? Questiono, não com o intuito de obter respostas, mas na intenção de provocar a reflexão entorno da percepção das professoras acerca do uso da linguagem oral pelos jovens do socioeducativo.

Contudo, no relato da professora Cabernet Sauvignon sobre a atividade que realizou com os alunos confeccionando um glossário com o vocabulário utilizado nesta ambiência, ela destaca a linguagem oral por outro ângulo, não que contrarie totalmente as professoras Pinot Noir e Malbec, mas que nos impulsiona a olhar para a linguagem oral de outra maneira.

Quando eu fui fazer o glossário mesmo, teve muitas palavras que eu sentei com eles, eu tirei tipo, umas 3 aulas, eu falei, gente, vamos sentar e fazer isso agora, porque eu preciso compreender muito bem. E aí muitas coisas das que eles falavam: - Ah! professora, a gente fala isso, isso, isso... Eu falei, gente, mas isso [algumas gírias], a gente usa lá fora também [fora da unidade de internação], então não é uma coisa típica de vocês. É uma coisa só, que todo mundo fala é, é natural, aí é o usual. Então, assim, eu não pude perceber uma coisa assim no que eles me falaram que eu pudesse identificar como uma variação da língua. No caso, uma forma específica de falar não foi uma coisa só deles. O que foi só deles, eu, eu separei, separei, eu acho que 200, 200 lexias simples e 200 lexias complexas. Mas eles me falaram muito mais, só que a maioria eu vejo que não precisa estar naquele ambiente para usar (Cabernet Suavignon).

A professora Cabernet Suavignon chama atenção para o fato das gírias, uma marca da linguagem oral dos jovens, também ser encontrada para além do ambiente de internação – “no que eles me falaram que eu pudesse identificar como uma variação da língua. No caso, uma forma específica de falar não foi uma coisa só deles” – ou seja, na atividade de elaboração de glossário a professora exerceu outra percepção acerca das lexias (palavras) simples e compostas tabuladas por ela.

Assim, considerando o viés de percepção da professora Cabernet Suavignon recorro à afirmação de Preti (2004, p. 9), que nos ajuda a refletir sobre essa questão:

Se se empregam mais formas gírias, é porque a irreverência e agressividade natural desse vocabulário corresponde melhor ao clima de agressão às instituições tradicionais e porque, hoje, se reconhece nesse fenômeno vocabular uma fonte muito importante de criatividade do léxico popular; se estão perdendo-se os tabus linguísticos, é porque antes já se haviam perdido muitos dos tabus morais da sociedade contemporânea; se houve valorização da linguagem coloquial, é porque os movimentos democráticos têm valorizado a cultura popular; se novas maneiras de dizer constituíram, é porque se alteraram profundamente os critérios de aceitabilidade social da linguagem. (PRETTI, 2004, p.19)

De acordo com Preti (2004) é possível perceber a importância de relacionar o ensino da linguagem oral com as transformações sociais e culturais. No contexto socioeducativo, isso inclui reconhecer e valorizar as formas gírias, refletir sobre os

tabus linguísticos e morais, valorizar a linguagem coloquial e acompanhar a evolução dos critérios de aceitabilidade social da linguagem. Como por exemplo, o caso da professora Cabernet Sauvignon, que elaborou um glossário junto com os alunos, o ensino da linguagem oral se torna mais relevante, inclusivo e prepara os estudantes para se comunicarem efetivamente em uma sociedade em constante mudança.

Ademais, Scudder (2011, p. 26) provoca-nos a pensar nas demais manifestações e linguagens operadas pelos jovens como estratégia identitária e contestadora. Afirma a pesquisadora em sua dissertação de mestrado junto aos jovens do socioeducativo que

Tatuagens, piercings, bonés, "roupas pela ordem", inversão de objetos, funk, rap, teatro, vocabulário próprio... são pistas, indícios que encontrei ao investigar as práticas culturais, as táticas e artimanhas construídas por esses adolescentes no interior de uma máquina de guerra. Estes sinais encontrados possibilitaram a construção de uma escrita sobre a história de uma guerra, de uma espécie de guerra silenciosa, nas instituições e nas desigualdades econômicas, na linguagem e até no corpo dos indivíduos, e da percepção das linhas de fuga traçadas pelos confinados para escapar ao peso da tecnologia do poder existente e exercida nesta maquinaria, no Pomeri.

A autora considera a linguagem uma das artimanhas construídas pelos jovens dentro do socioeducativo sendo a percepção de fuga para escapar ao peso da tecnologia do poder existente na ambiência. A partir disso, compreendo que se trata de olhar para a linguagem oral dos jovens, transpor àquilo que aparentemente emerge e realizar um movimento mais profundo, um estranhamento.

Deste modo, a fuga ao poder institucionalizado apontado por Scudder (2011) se relaciona com o apontado por Preti (2004), pois, se há um maior uso de formas gírias na linguagem oral, isso ocorre porque a irreverência e agressividade natural desse vocabulário correspondem melhor ao clima de questionamento às instituições tradicionais.

O exercício de estranhar a linguagem oral vem ao encontro do que sugere Ricoeur (2006) ao tratar do reconhecimento, como uma perturbação que pode provir ainda da presunção de contornos incertos, uma inquietação, um mal-estar ligado à estrutura de horizonte da percepção. Por conseguinte, Vicente da Costa Júnior (2012, p 130-131) assevera que:

Além de considerar a questão da linguagem dos adolescentes/educandos [...] como um meio de expressar pedagogicamente a sua relação com seus companheiros de classe ou unidade, bem como com educadores e educadoras o mesmo os agentes públicos da fundação CASA, de forma desigual e opressora, caracterizando-a como expressão de relações de poder, ainda é possível perceber, juntamente com a oralidade, atitudes e expressões artísticas que denotam esse poder ao mesmo tempo em que se revelam nessas práticas, formas de resistências ao poder coercitivo e vigilante instaurado nessa unidade de internação.

Através da sua forma particular de se comunicar, expressar atitudes e manifestações artísticas (SCUDDER, 2011; COSTA JUNIOR, 2012), os alunos do socioeducativo buscam subverter as normas e os padrões impostos, contestando a autoridade e exercendo uma forma de poder própria (COSTA JUNIOR, 2012). Entendo que, essas formas de poder próprias oriundas do uso da linguagem oral ganham conotações diversas como apontado pelo relato da professora Pinot Noir:

As gírias, principalmente, são específicas daquele grupo. E eles sabem que muitas vezes quando eles querem é... É por isso que eu falei lá no início algumas falas eu não deixo dentro da sala de aula justamente porque dá para perceber que ele está tentando intimidar. Porque talvez lá fora ele tenha uma outra, eu não sei como que ele chama, talvez lá fora ele seja uma outra pessoa que tem um status dentro do crime. É que a gente não sabe ali dentro. Eu não sei o que que é cada um, o que cada um fez, mas quem está ali entre eles, sabe. Então, algumas palavras ou algumas formas de se se dirigir ao colega eu não deixo (Pinot Noir).

Diante do relato da professora Pinot Noir podemos observar essa relação entre poder e resistência, visto que ela constata na fala do aluno [aqui compreendido de forma geral] - *“que ele está tentando intimidar”*. Na sequência, ela não permite o uso de *“algumas palavras ou algumas formas de se dirigir ao colega”*.

Compreendo neste movimento que a Professora Pinot Noir é atravessada também pelas relações de poder que circulam nesse ambiente. Além disso, percebo que há resistência, não apenas pela linguagem utilizada pelo aluno em si, mas pela atitude da professora perante essa utilização – *“algumas palavras ou algumas formas [...] eu não deixo”*. Neste mesmo sentido a professora Pinot Noir ainda complementa:

Sempre deixando bem claro que é quando você percebe que aquela linguagem pode interferir no ambiente de sala de aula, eu já tento não deixar. Por exemplo, se você vê que ele fala determinada palavra e você sente que o outro colega silenciou, ou que o outro colega é meio que ficou retraído? Você já não deixa porque você sabe que aquilo ali é uma forma que ele está utilizando para mostrar um certo poder ou certo domínio ali, dentro da sala de aula (Pinot Noir).

Ademais, Foucault (2014) também argumenta que as práticas de resistência são inerentes ao exercício do poder, pois surgem como reações às estruturas de controle. Nesse sentido, compreendo que na ambiência há uma oscilação entre quem exerce a resistência pela linguagem e/ou atitude, ora os alunos por meio das atitudes e linguagem oral, ora pela ação da professora. No excerto, a situação de uso da gíria foi vedada pela professora não porque houve a utilização da gíria em si, mas pelo aspecto semântico no campo do desrespeito e da agressão, que não condizem com o espaço da sala de aula. Compreendo também que a ação da professora seria a mesma se usando a linguagem formal o jovem incorresse na mesma atitude.

Logo, tanto a linguagem quanto as atitudes podem ser interpretadas como formas de resistência, pois, ao mesmo tempo em que revelam o poder opressor existente na unidade de internação, também desafiam e questionam essa dominação. Ademais, é importante ressaltar que a linguagem não apenas identifica, tal como nos esclarece Veiga-Neto (2016, p. 84). A compreendemos “[...] como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo”.

A primeira coisa que eu falo é não tentar tirar isso deles [a gíria]. Porque é igual nós, como professores de língua portuguesa. Nós, a nossa função é usar a língua da melhor forma possível, da forma mais correta possível, né? Porque apesar de a língua ser mutável, tem muita variação, muita mudança, muito aperfeiçoamento ao longo do tempo, mas a gente não pode tirar a identidade de cada falante (Cabernet Sauvignon)

Portanto, a partir da narrativa da professora Cabernet Sauvignon compreendo a singularidade da linguagem oral e suas situações de uso, como também que o reconhecimento da linguagem oral dos jovens em cumprimento de medidas de internação pressupõe a compreensão da linguagem. Neste viés, como uma expressão do poder e das dinâmicas de constituição de identidade, bem como a defesa da preservação da identidade linguística dos falantes diante das normas impostas pela educação e pela sociedade.

Assim, dado que as professoras deixaram evidente o uso das formas gírias no ambiente do socioeducativo, passo na próxima seção, a tratar dos modos como as professoras concebem a linguagem.

6.3 A linguagem oral dos jovens do socioeducativo: concepções a partir das narrativas das professoras

Começo esta seção explicitando, primeiramente, reflexões que me perpassaram no decorrer da pesquisa, pois enquanto pesquisadora, vi-me em um exercício bastante complexo.

Ao conhecer as professoras, realizar as entrevistas e transcrever suas falas; pude experimentar uma sensação de quase “tatear” o narrado, ou seja, por um momento a pesquisadora se viu fundida às professoras, em uma transposição, como se eu estivesse ali (nas salas de aula anexas). O que me deixou em uma posição inquietante. Visto que, o narrar demonstrava como elas compreendiam a linguagem oral e quais concepções vinham à tona por meio das narrativas.

Isso provocou em mim enquanto pesquisadora, mas principalmente como professora de Língua Portuguesa, uma reflexão quanto à minha formação em Direito e Letras. Ambas as graduações perpassaram por uma linha curricular marcada pelo positivismo, característico da modernidade. No entanto, ao ingressar no mestrado em Educação, com professores e orientador que trabalham na perspectiva pós-estruturalista, as minhas certezas se transformaram em incertezas, e àquilo que para mim parecia ser óbvio e natural agora já não o é. No que se refere a temática desta dissertação,

como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado,

ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam. (VEIGA-NETO, 2002, p. 32).

Nesse contexto, de tomar a linguagem de modo não problematizado como alertado por Veiga-Neto (2002), junto com as narrativas das professoras a respeito da linguagem oral dos jovens do socioeducativo, movimente-me no caminho inverso. Isto é, dentro da perspectiva pós-estruturalista, olhando para a linguagem, compreendendo que não há uma única ou "melhor" concepção para o trabalho com a linguagem oral, pois essa abordagem enfatiza a multiplicidade de significados e a natureza fluida e constitutiva da linguagem.

Neste viés, passo a apresentar e analisar o narrado pelas professoras, destacando as concepções por elas evidenciadas a respeito da linguagem oral. De início, o que me saltou aos olhos na narrativa das professoras, quanto à concepção de linguagem oral dos jovens do socioeducativo, consistiu na marcação entre o uso da oralidade e da escrita em “determinados lugares”, ou seja, todas elas apontaram situações de uso em que caberiam esta ou aquela modalidade.

Destaco que, os modos gírios são uma marca forte da linguagem oral dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, como já abordado nas seções 1 e 2 deste capítulo. Por isso, quando as professoras apresentaram suas narrativas ao se referir à linguagem oral dos jovens, abordaram, cada qual a sua maneira, como tratam a linguagem oral – sobretudo as gírias - e a linguagem escrita.

Eu tento explicar para eles a diferença de você falar e você escrever. Então eles têm a noção, esse entendimento que na fala eles estão falando a gíria porque faz parte do ambiente deles ali, na escrita não pode, né? A gente tem que seguir as regras e aí às vezes eles falam: “- ai, professora, mas eu falo assim!” - Falo, se você fala assim, você não vai escrever assim, né? Porque a escrita, ela...você, se você for fazer um vestibular, um ENEM você precisar produzir uma redação (Pinot Noir)

Pelo apresentado no excerto, a professora Pinot Noir aponta que há diferença entre falar e escrever, justificando que “na fala eles estão falando a gíria porque faz parte do ambiente deles ali, na escrita não pode”; pois “tem que seguir as regras” e para finalizar o raciocínio, e validá-lo, pauta-se na situação de uso, empregando como exemplo: “fazer um vestibular, ENEM, produzir uma redação”. Para

contextualizar essa diferenciação realizada por Pinot Noir, apresento um fragmento da obra “Que gramática estudar na escola?” de Maria Helena de Moura Neves (2003, p. 1299) onde explica que:

[...] Não é necessário grande esforço de investigação para verificar, historicamente, que as sociedades sempre elegeram padrões linguísticos como desejáveis, o que já deixa assentado que a questão é primordialmente social, não inerentemente linguística, pois dificilmente alguém poderá apontar razões internas à organização das línguas para discriminar alguns dos usos que dela fazem seus falantes. Essa fixação de padrões ocorreu a despeito de ser bastante evidente o fato de que é inerente às línguas naturais a existência de mudança, decorrente da existência de variação.

Compreendo, assim como apontado pela autora, que nas sociedades sempre houveram modalidades de linguagem aceitas em detrimento de outras, por razões de prestígio social e não por aspectos linguísticos. Logo, quando a professora Pinot Noir aponta as situações de uso da linguagem escrita assentada em exames, verifico assim, a ênfase dada a esta sobrepondo-se à oral.

Nessa mesma direção, vemos outra professora ratificar essa postura, que tangencia entre a limitação e a adequação, apontada pela Pinot Noir:

[A gíria] pode ser usada. Na forma oral, o autor, falando na forma oral, pode usá-la, porque assim... principalmente naquele ambiente. Eles se compreendem muito bem. Então assim é... A gente sabe que qualquer coisa que eu for colocar lá para eles discutirem para eles apresentarem pra eles, é de ser trabalhado, planejado. Eles vão conseguir fazer isso? Porque a compreensão deles é incrível. O comprometimento deles no momento da aula é muito bom. Entendeu? Então eu sei que isso pode ser usado. Só que a única coisa que eu tento deixar o mais claro possível, pode ser usado sim, só que só da boca pra fora. Na boca da escrita, não pode. Eles têm que aprender a usar, a separar a linguagem que eles usam, da linguagem que é aceito pela sociedade. Em um material escrito. (Cabernet Sauvignon)

No mesmo sentido, a professora Cabernet Sauvignon ratifica as percepções da professora Merlot a respeito do uso da linguagem oral e escrita, pois, segundo ela, os modos gírios poderiam ser usados “só da boca pra fora, na boca da escrita, não pode”. E acrescenta que “eles têm que aprender a usar, a separar a linguagem

que usam, da linguagem que é aceito pela sociedade". Desta forma, denota-se que tanto para professora Merlot, quanto para professora Cabernet Sauvignon parece naturalizado o ensino das modalidades de linguagem oral e escrita com a preocupação de atender a um padrão teórico ideal atrelado a um julgamento de valor.

A esse respeito Preti (2004) dispõe que todas as pessoas possuem uma postura social em relação à linguagem, o que implica em fazer um juízo de valor. Ou seja, elas têm a percepção de um padrão teórico ideal, que consideram uma forma superior de linguagem, mas que nem sempre pode ser alcançado, mesmo pelos que conhecem todas as regras gramaticais. No entanto, os efeitos de sua existência se manifestam em situações em que o falante reconhece sua dificuldade em "*não saber se expressar*" ou "*não conseguir escrever como desejaria*".

Portanto, está implícita nesta atitude perante a língua a ideia de existência de uma norma subjetiva de bem expressar-se que seria a ideal e hipotética linguagem culta. Ao lado dela, existe uma realidade objetiva, conhecida, que resulta da maneira como as pessoas efetivamente praticam a linguagem na comunidade, quando necessitam comunicar-se oralmente e por escrito. É o que denominamos de norma objetiva, que consta do comportamento real dos falantes nas várias situações de interação em que se envolvem. (IDEM, 2004, p. 13)

A professora Cabernet Sauvignon ressalta ainda que "*- principalmente naquele ambiente, eles se compreendem muito bem*" - ou seja, a utilização dos modos gírios faz parte das situações de interação entre os falantes do socioeducativo, marcando a existência de uma efetiva comunicação entre estes.

Neste viés, considerando o narrado até aqui pelas professoras, parece-me que a sociolinguística, área dentro da Linguística para tratar das relações entre linguagem e sociedade (ALKMIM, 2008), a Linguística enquanto ciência (GABAS JR, 2008) ou enquanto disciplina importante para formação dos estudantes de Letras, e ainda a ideia de que o ensino de gramática ocupa papel principal nas aulas de língua portuguesa (MENDONÇA, 2008), compõem o repertório das professoras, quiçá devido à sua formação acadêmica.

Neste contexto, o modo como as professoras compreendem a modalidade de linguagem oral e sua valoração perante a sociedade, mais especificamente, dentro da ambiência do socioeducativo, constitui mesmo que de maneira não intencional, penso eu, uma forma de negar a linguagem inerente do aluno – a gíria.

Em outras palavras, aquilo que se diz está, sempre e inexoravelmente, condicionado pelo ato de dizer, de modo que, como explica um comentarista de Foucault, “a linguagem está enraizada não na coisa percebida, mas no sujeito ativo. É mais o produto do desejo e energia do que da percepção e memória”. Ou, nas palavras do próprio Foucault: “Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam”. (VEIGA-NETO, 2, p. 85)

Assim, identifico no narrar das professoras Pinot Noir e Cabernet Sauvignon uma fenda (uma aparente dicotomia) criada entre oralidade e escrita. Dada as suas falas, entende-se que na oralidade os modos gírios são permitidos, presentes no meio destes jovens e possibilitam uma efetiva comunicação entre eles. Contudo, na escrita isto é interdito, não se é permitido, pois existem regras a serem seguidas. É como se fossem dois mundos distintos, o falado e o escrito.

Neste exercício de análise fui levada, então, a questionar: “será mesmo que a gíria não cabe na escrita?” e “esses modos não permitiriam um tipo de comunicação escrita?”. Indo além, “haveria uma fundamentação teórica em que “*da boca pra fora pode, na boca da escrita não*”? – como sugeriu a professora Cabernet Sauvignon.

Por conseguinte, no que se refere ao ensino, o “professor de línguas tem que considerar inúmeros contextos de fala, tirar partido das experiências comunicativas dos alunos, de seus papéis sociais, de forma a desenvolver práticas variadas de letramento” (MOLLICA, 2009, p. 30). Tal sugestão de acordo com a autora, pauta-se no fato de que em uma sociedade complexa os falantes participam de diversos eventos de fala, logo, apresentam perfis sociolinguísticos diferenciados.

Neste viés de complexidade atrelado a uma sociedade com perfis sociolinguísticos diversos, trago para pensar a narrativa da professora Cabernet Sauvignon:

Então, assim eu tento [que] colocar isso para eles, e o que eles falam não é errado, porque não é errado. A gente vê que não é errado o que a gente ensina na sala de aula. Poucas pessoas utilizam e cada dia menos utiliza. A gente vê a Rede Social hoje em dia, abreviação da língua tá de uma forma tão rápida, que eu não consigo acompanhar. Eu não consigo entender o que eu recebo pelo bate-papo do WhatsApp. Pelas abreviações, então assim, a língua está mudando, só que a escrita não muda, ainda não. Então, assim eu tento colocar muito isso para eles, mas que o que eles falam não é errado. O jeito que eles falam tem muito aluno que fala errado, tem, tem muito aluno, mas esse daí

é de todo mundo. Nós, como professores, não falamos certo o tempo todo. Minha voz, erramos, erramos na escrita, erramos na fala. Então, assim eu coloco isso muito para eles. Eu não estou lá para ficar corrigindo todo mundo. Eu estou lá para mostrar o que pode ser usado e como pode ser usado em um local que pode ser usado (Cabernet Sauvignon)

Por meio desta narrativa da professora Cabernet Sauvignon, “- o que eles falam não é errado, porque não é errado” - demonstra que a professora tem uma compreensão de que “para gramática normativa, é errado todo uso de linguagem que esteja fora dos padrões linguísticos estabelecidos como ideais” (MENDONÇA, 2008, p. 235). Portanto, percebo que ela se aproxima da compreensão sociolinguística, pois considera que estaria lá “pra mostrar o que pode ser usado e como pode ser usado em um local que pode ser usado” e não “para ficar corrigindo todo mundo”.

Ainda no fragmento sob análise, um trecho me causou inquietação - “a língua está mudando, só que a escrita não muda, ainda não”. A afirmativa me remeteu a ideia de uma língua extremamente mutável, porém, na sequência, de modo oposto, a professora Cabernet Sauvignon apresenta uma escrita imutável.

Contudo, parece-me haver uma contradição em sua fala, ou pelo menos uma possível confusão entorno do termo “língua”, vez que:

As chamadas “gramáticas tradicionais” tomam por língua uma de suas variedades, desprezando as outras. Nesse caso, estudar gramática é estudar as regras que regulam a “norma culta”, é saber o que pode ser dito e o que não pode – que costuma ser visto quase como sinônimo do que pode ser escrito e do que não pode. Ensinar gramática, nessa concepção, é ensinar língua, que, por sinal, é ensinar norma culta, o que significa ensinar a desprezar outras variedades – não só por ignorá-las, mas por considerá-las inferiores. (MENDONÇA, 2008, p. 235)

Neste ponto, haveria uma pedra de toque, pois a professora Cabernet Sauvignon ao narrar - “A gente vê a Rede Social hoje em dia, abreviação da língua tá de uma forma tão rápida, que eu não consigo acompanhar. Eu não consigo entender o que eu recebo pelo bate-papo do WhatsApp. Pelas abreviações,” o que aponta, ora o termo “língua” referindo-se a linguagem escrita, ora se referindo a linguagem oral.

Soma-se a isso, uma imprecisão relacionada a abordagem adotada para a linguagem oral. Parece-me que existem distintos modos de percebê-la, atrelados a

duas vertentes: o ensino da gramática tradicional e a sociolinguística. Na primeira a língua é tomada pelo ensino positivista, da norma culta, enquanto na segunda se considera as situações de uso de cunho sociolinguístico.

Assim, refletindo sobre o narrado pelas professoras até aqui, parece-me que ao trabalhar com a linguagem oral desses jovens, a desconstrução, uma das marcas do pós-estruturalismo, não figura no rol de abordagem delas. Isso porque não verifiquei em suas narrativas ações que evidenciassem uma análise crítica das estruturas linguísticas e discursivas que moldam o significado. Como também, não observei questionamentos acerca dos discursos dominantes e às hierarquias implícitas, que dialogassem com as relações de poder subjacentes imbricados na modalidade de linguagem gíria.

Ademais, quando olho para abordagem da linguagem oral, verifico que as professoras têm uma grande preocupação com o letramento dos jovens, o que é adequado, já que são professoras de Português exercendo suas funções docentes. Todavia, parece-me haver uma constante dicotomia entre: linguagem oral/linguagem escrita; linguagem formal/linguagem informal. Uma vez tomadas em si mesmas, acabam reduzindo as possibilidades de se valorizar a diversidade de perspectivas e interpretações dos falantes.

Além disso, o significado na linguagem oral é construído dentro de contextos específicos e historicamente situados. Ao trabalhar com a linguagem oral dos jovens na ambiência do socioeducativo é importante considerar o contexto social, cultural e político em que as narrativas são produzidas e recebidas, reconhecendo como esses contextos influenciam a produção e a compreensão da linguagem deles.

O ensino da variação da linguagem também auxilia os jovens a compreenderem a importância de se adequarem socialmente a diferentes ambientes e situações. Eles aprendem que, em contextos mais formais, é mais adequado utilizar uma linguagem mais culta, enquanto em situações informais, o uso coloquial pode ser mais apropriado. Neste sentido, ao trabalhar com a linguagem oral, é importante reconhecer a voz e a subjetividade dos falantes, valorizando suas experiências e perspectivas individuais.

Olha, muitas vezes, a gente tenta passar como é a linguagem formal e não trabalhar as gírias deles. Mas devido o contexto em que eles vivem, e também de onde eles vêm, a gente sempre tenta trabalhar as duas formas de linguagem: formal e informal. Claro que dando ênfase a linguagem mais formal, mas não é para que ele esqueça das gírias deles. Claro, dentro da língua portuguesa tem algumas gírias mais aceitas pela sociedade (Pinot Noir).

A norma culta da língua portuguesa. Tenho trabalhado com eles bastante, principalmente a partir do ano passado, que a gente trabalhou muito redação, então eu tive muita dificuldade de separar. A forma como eles [alunos do socioeducativo] falam, e a forma como a língua tem que ser usada dentro de um ambiente acadêmico, dentro de um documento oficial, a língua portuguesa. De fato, eu falei, gente, o que vocês falam é aceitável na fala, na escrita, não. Não, a gente não pode ser assim, então assim é. Eu tenho trabalhado muito isso com eles justamente para eles saberem onde deve ser usado, determinado tipo de linguagem (Cabernet Sauvignon).

Ao trazer os excertos, destaco nas falas da professora Pinot Noir a menção “ao contexto em que eles vivem, e também de onde eles vêm”, mostrando uma percepção em torno da vivência dos jovens e seu contexto, que possivelmente seria considerada no trabalho dela com a linguagem. Porém, enfatiza que “a gente sempre tenta trabalhar as duas formas de linguagem: formal e informal. Claro que dando ênfase a linguagem mais formal”, demonstrando, assim, a opção da professora em enaltecer a modalidade formal.

Em paralelo, acrescento o narrado pela professora Cabernet Sauvignon de que “a forma como eles [alunos do socioeducativo] falam, e a forma como a língua tem que ser usada dentro de um ambiente acadêmico, dentro de um documento oficial, a língua portuguesa” como também o fato dela ter “trabalhado muito isso com eles justamente para eles saberem onde deve ser usado, determinado tipo de linguagem” reforçam os lugares de circulação e a forma de linguagem aceita nestes contextos. Compreendo a partir da narrativa das professoras que a linguagem oral é

colocada com menor ênfase, visto que ambas reforçam na grande maioria das vezes situações de uso formais.

De acordo com Mollica (2009) para adquirir um melhor entendimento do fenômeno da linguagem, é essencial compreender que os indivíduos possuem uma habilidade gramatical que lhes permite aprender uma língua específica, bem como uma habilidade comunicativa que lhes permite utilizar essas estruturas de maneira eficaz em diversas situações de fala. Por consequência, tanto a professora Pinot Noir, quanto a professora Cabernet Sauvignon ao assumirem a abordagem da linguagem oral, independente da ênfase na modalidade formal, tratam da habilidade gramatical e da habilidade comunicativa dos alunos.

Na fundamentação linguística indispensável ao educador, é dado a conhecer que os falantes competentes possuem naturalmente o conhecimento desse divisor de águas, sabem o que é produtivo e pertinente em sua língua, sabemos que pertence à estrutura da língua e o que não lhe pertence. Na fundamentação linguística do educador, é importante que ele esteja certo de que os falantes nascem no seio de comunidades de fala, de modo que se acham inseridos em culturas diversas. (MOLLICA, 2009, p. 29)

Pensando a este respeito, ousou dizer que o olhar das professoras está voltado para habilidades gramaticais e comunicativas destinadas ao registro escrito, enquanto para linguagem oral haveria uma “flexibilização”. Como se, aparentemente, o falar não estivesse condicionado a uma adequação de uso. Ao concordar com Mollica (2009), os falantes nascem no seio de comunidades de fala, vários são os meios de expressar a comunicação, mas questiono, em que momento é abordado o uso da linguagem oral sem ser reduzida à escrita, ou melhor, às situações de uso da escrita?

Ao aprenderem a adaptar sua linguagem de acordo com o contexto, os jovens do socioeducativo desenvolvem habilidades de comunicação mais efetivas. Desta forma, eles serão capazes de se expressar de forma mais clara e assertiva, o que pode facilitar suas interações sociais e oportunidades futuras de inserção no mercado de trabalho.

Nos excertos que seguem, as professoras Merlot e Cabernet utilizaram-se de situações de comunicação experimentadas pelos alunos para trabalhar a adequação na oralidade, utilizando como contexto a audiência perante o juiz de direito. Visto que, tal situação exigiria do jovem a utilização da linguagem formal, ou seja, adequar

a sua linguagem a situação de fala, exigindo do jovem a compreensão da linguagem oral formal.

Eu tento mostrar para eles que a linguagem é... Eu tento mostrar para eles, assim eles vão ser identificados muitas vezes pela forma como eles falam. E, explicar para eles, se vocês forem, por exemplo, numa audiência, como é que vocês vão se dirigir ao juiz? Aí falam, mas aí a gente [alunos do socioeducativo] fala: - é o senhor! Eu falo diferente! Eu [Professora Merlot] falo, quando você vai se dirigir a professora, você não utiliza algumas falas que você utiliza com os colegas? E eles concordam. Mas eles têm esse entendimento de que aquela é fala daquela linguagem deles (Pinot Noir)

Eles estão envolvidos em um meio, principalmente se eles estão ali é porque eles não estão sabendo usar desse poder que a linguagem tem, que é a comunicação, isso é o que eu mais bato na tecla. Falo porque tem casos, por exemplo, que o aluno chega lá. E ele assumiu um crime. Sabe por quê? ele não sabia nem o que ele estava ouvindo. Na frente do juiz e ele chega lá e fala, cara, eu falei que eu fiz, não sei o que eu queria dizer, você é "burro" assim? Nossa, eu tava tão nervoso. Aí, é isso que eu começo a trabalhar. Eu falei, tá vendo o que você fala? Alguns dizem assim: - "Mas é melhor não falar nada, né professora? Eu mesmo fico quieto." Pergunto: - Você assume? Ele fala: - "Não"! Então, falo: tá vendo (Malbec)

Neste viés, é possível observar no narrado pelas professoras Pinot Noir e Malbec, duas situações distintas. A primeira refere-se ao trabalho com a linguagem oral dos jovens depreendido por elas, conforme pode ser observado no questionamento dirigido ao aluno: "numa audiência, como é que vocês vão se dirigir ao juiz?" (Pinot Noir); e quando a professora relata a vivência de um jovem: "Na frente do juiz e ele chega lá e fala, cara, eu falei que eu fiz, não sei o que eu queria dizer" (Malbec). Pode-se constatar que as professoras procuram através de exemplos de situações vivenciadas pelos jovens em audiências provocar uma reflexão destes sobre a necessidade de compreender a linguagem formal, no caso, no campo oral.

Ao mesmo tempo, uma segunda situação na qual as professoras Merlot e Malbec deixam transparecer uma dificuldade e até mesmo a necessidade dos jovens em adequar a linguagem oral à situação formal, tanto para se expressar, quanto para compreendê-la. Como no relato da professora Malbec: *“E ele assumiu um crime. Sabe por quê? ele não sabia nem o que ele estava ouvindo [...] Mas é melhor não falar nada, né professora? Eu mesmo fico quieto.”* Neste sentido também aponta o relato da professora Pinot Noir: *“como é que vocês vão se dirigir ao juiz? Aí falam, mas aí a gente [alunos do socioeducativo] fala: é o senhor! Eu falo diferente! Eu [Professora] falo, quando você vai se dirigir a professora, você não utiliza algumas falas que você utiliza com os colegas? E eles concordam.”*

Muitas vezes, no contexto do socioeducativo, o trabalho com a linguagem oral dos jovens envolve o reconhecimento da diversidade linguística e a valorização das diferentes formas de expressão. Posiciono-me no sentido de que é importante entender que a linguagem usada por esses jovens, que frequentemente são de grupos marginalizados, não é de forma alguma 'inferior' ou 'errada', por mais que possam utilizar variantes linguísticas que diferem da norma culta. Em vez disso, é uma manifestação rica e válida de sua identidade cultural, que pode ser trabalhada em sala de aula. De maneira que,

a própria sala de aula deve dar ao professor a possibilidade de variação de diálogo, de uso dos recursos variados da língua, do coloquial ao culto, sem com isso abdicar de sua condição educativa. Devemos ensinar aos alunos que o falante culto é exatamente aquele que dispõe da consciência da prática da variação da linguagem e de sua adequação às diversas situações de interação. São estas que explicam a presença de estrutura em desacordo com o nível de escolaridade do falante, com o seu ideal linguístico, em situações de menor formalidade. (PRETI, 2004, p.19)

Acredito que ao ensinar os jovens em cumprimento de medida socioeducativa sobre a importância da variação da linguagem pode ser uma forma para emponderá-los linguisticamente. Assim, eles passariam a compreender que a diversidade linguística é uma característica natural das línguas e que diferentes contextos exigem diferentes formas de expressão.

Ademais, o conhecimento sobre a variação linguística ajuda a combater preconceitos linguísticos, já que os jovens percebem que não há uma única forma "correta" de falar, mas sim diferentes variantes igualmente válidas dentro do contexto adequado. Como também, o ensino da variação da linguagem permite que

os jovens mantenham e valorizem sua própria identidade linguística e cultural, sem sentirem-se pressionados a adotar uma forma específica de falar como sendo "superior".

A gente vê assim, que tem muita diferença na linguagem deles para a linguagem que a gente utiliza. A nossa linguagem, que a gente considera, a norma culta, certa. Às vezes a gente tem que estar chamando um pouco da atenção deles. Porque a gente como professor está ali pra ensinar. Para tentar fazer que ele se esqueça desse mundo [crime] dessa linguagem deles diferente (Merlot)

Jargão, tipo de coisa não é utilizado dentro de um ambiente acadêmico dentro de uma escrita acadêmica, então assim eu tento mostrar para eles que eles podem falar do jeito que eles acharem por bem, porque a compreensão existe. A interpretação por parte do destinatário existe. Só que dentro de um ambiente acadêmico não é aceito. Então eles têm que aprender a usar os 2 tipos de linguagem (Cabernet Sauvignon)

Diante das narrativas, percebi que as professoras se preocupam com a linguagem dos alunos e compreendem que a aquisição da norma culta é importante para o acesso a certos espaços sociais, acadêmicos e profissionais. Por isso, penso que é viável garantir que os jovens tenham a oportunidade de aprender e usar essa forma de linguagem, caso desejem, sem que isso signifique a desvalorização de suas formas de falar cotidianas.

Ao trabalhar com a linguagem oral, é fundamental respeitar e valorizar as variações linguísticas presentes nas diferentes comunidades e contextos sociais, especificamente, as que circulam no socioeducativo. As gírias são parte deste ambiente, compondo as variações utilizadas pelos jovens, podendo desempenhar um papel importante na identidade cultural e na expressão pessoal dos falantes.

Todavia, problematizo a questão do bom uso da norma e o que a autoriza, presente na fala da professora Merlot de “*que tem muita diferença na linguagem deles para a linguagem que a gente utiliza. A nossa linguagem, que a gente considera, a norma culta, certa*”, na medida que “de onde vem a autoridade para

dizer o que é bom, o que é desejável, e, assim para conferir prestígio a determinados usos ou a um determinado conjunto de usos?” (NEVES, 2003, posição 1293).

Além disso, ao considerar o raciocínio da professora Merlot que *“para tentar fazer que ele se esqueça desse mundo [crime], dessa linguagem deles diferente”*, verifico que a professora atrai para o uso que ela (enquanto professora de Língua Portuguesa) faz da linguagem um juízo de valor apreciativo em detrimento da linguagem utilizada pelos jovens, dando a entender na sequência, que ao ensinar a norma culta, o jovem estaria propenso a esquecer sua linguagem.

Já na direção oposta, a professora Cabernet Suavignon argumenta que *“então assim eu tento mostrar para eles que eles podem falar do jeito que eles acharem por bem, porque a compreensão existe. [...] Então eles têm que aprender a usar os 2 tipos de linguagem”*, apresentando um posicionamento, que em um primeiro olhar abre margem para uma compreensão de uso da linguagem oral dos jovens mais respeitosa. Entretanto,

a própria atitude de indicar que certos usos só são permitidos na língua falada, atitude aparentemente respeitadora das modernas descobertas da sociolinguística, acaba sendo discriminatória da língua falada, como se ela fosse uma modalidade menor, de situações de interação inferiores, nas quais tudo vale (mais uma vez, incorrendo-se no erro de dicotomizar modalidades) (NEVES, 2003, posição 1915).

Diante deste cenário, acredito que em vez de desencorajar o uso de gírias e outras formas coloquiais, o trabalho com a linguagem oral deve promover a compreensão das variedades linguísticas, incentivando a reflexão sobre a adequação do uso em diferentes situações. No entanto, em contextos informais ou entre pares, as gírias podem ser mais aceitáveis e até mesmo valorizadas, como no caso do contexto das salas anexas do socioeducativo.

Na questão da linguagem, eles se sentem mais fortalecidos, fala [gíria] que eles querem mesmo assumir. Eles entendem, aí eles vão entendendo que isso tem um nome. Inclusive, teve a provinha agora que tinha uma questão que falava exatamente sobre o que a gente tinha conversado. Eles comentaram, olha só professora o que a senhora falou? Essa questão era relacionada à linguagem e ao uso (Malbec)

No geral, a narrativa das professoras, e especificamente no excerto, a professora Malbec leva a compreender que o trabalho com a linguagem oral deve ser pautado na valorização da diversidade linguística. Conseqüentemente, evitando estigmatizar ou desvalorizar certas formas de expressão, como as gírias, em detrimento de outras. E ressalta que os jovens desta ambiência fazem questão de assumir esta modalidade de linguagem por se sentirem fortalecidos, ou seja, a linguagem não somente os identifica, mas também os constitui (VEIGA-NETO, 2016).

Por conseguinte, assevera Veiga-Neto (2002) que o foco é colocar em questão todas as certezas e declarações absolutas. E que isso não implica em viver em um mundo sem princípios, onde tudo é permitido. Pelo contrário, significa que devemos constantemente questionar, reavaliar e criticar nossos pensamentos e ações.

De modo que, no trabalho com a linguagem oral dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativa, adotar tal postura me parece ser bastante salutar e coerente com as concepções de linguagem identificadas no narrar das professoras. Pois, “ a escola está aí para isso, e não se pode desconhecer que tal atitude passa por uma valorização – com justiça há muito requerida – da língua falada no espaço escolar” (NEVES, 2003, posição 1835).

Assim, não se trata de utilizar concepções de linguagem que consideram apenas os ensinamentos da Linguística e suas ramificações, mas também de tratar da Linguagem como uma potência na ambiência do socioeducativo, para poder problematizá-la, questioná-la e até compreender a constituição destes jovens.

Nessa esteira, Marcos Bagno (2007, p. 129) ao trabalhar com a questão do preconceito linguístico, chama atenção para o fato de que algumas pessoas lhe dizem que

a eliminação da noção de erro dará a entender que, em termos de língua, vale tudo. Não é bem assim. Na verdade, em termos de língua, tudo vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores. Falar gíria vale? Claro que vale: no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas. E usar palavrão? A mesma coisa.

Jovens em contexto socioeducativo muitas vezes se expressam através de diferentes variedades linguísticas, que podem incluir gírias e expressões coloquiais.

Entretanto, a valorização ou aceitação dessas formas de falar dependerá do contexto e das pessoas envolvidas. Logo, o uso de determinadas palavras ou expressões pode ser mais aceito ou valorizado dentro do grupo, enquanto em outros contextos pode ser visto como inadequado.

Ademais, a linguagem oral dos jovens do socioeducativo também está sujeita ao conceito de contexto e adequação, visto que eles podem adaptar sua forma de falar de acordo com o ambiente em que se encontram, como em sessões de terapia, interações com profissionais ou situações mais formais. Neste sentido, trago as situações propositivas de sala de aula, narradas pela professora Cabernet Suavignon:

Então assim a gente tem que colocar na cabeça deles, porque eles falam a partir do momento que tem compreensão, tem entendimento. A gente estabelece a comunicação entre os falantes. É aceito. Mas que tudo tem o seu lugar. Eu coloco muito para eles a vestimenta. Eu falei, gente, se você vai procurar um serviço, se você vai entrar dentro de uma igreja, se você vai entrar dentro de um hospital, você vai usar qualquer roupa. Aí eles não professora, eu falei, pois é a língua do mesmo jeito. Para determinada pessoa que você vai falar, você vai usar a língua de uma forma específica, a escrita. É o mais certo, é possível. Entendeu? Aí eles falam: - Ah! professora, como assim? Eu falei, vocês não falam que aparece uma menina, você, você vai chegar numa mina igual você fala, você vai chegar nela de qualquer jeito, sujo, desarrumado. Não, professora, eu vou me vestir, vou ficar legal, vou ficar bonitão. Depois é quando a gente quer. É chamar a atenção de uma forma positiva na escrita, você tem que falar o mais legal, mais bonito possível. É da mesma forma (Cabernet Suavignon)

Desta forma, compreendo que é importante desenvolver uma abordagem inclusiva que reconheça o valor de todas as modalidades linguísticas. Permitindo, com isso, que os indivíduos se expressem livremente de acordo com o contexto em que estão inseridos. Além disso, concordo com Mollica (2009, p. 25) que,

em qualquer área em que atue, é imprescindível que o professor possua bases sólidas no que diz respeito à linguagem, devendo então instrumentalizar-se atual e adequadamente com relação às questões afetas à produção e percepção linguísticas, à aquisição da linguagem e à aprendizagem da leitura e da escrita. Alguns conceitos linguísticos são,

pois, de suma importância e constituem a base para qualquer trabalho de um professor com relação à linguagem oral e escrita.

Não obstante, diante das narrativas elencadas até aqui, penso que dentro deste repertório, necessário ao professor, deveria haver lugar para uma atitude de reflexão contínua e permanente sobre as convicções e comportamentos ao trabalhar com a linguagem oral dos jovens do socioeducativo.

De maneira que, não basta apenas abordar a linguagem oral, é preciso considerar sua natureza comunicativa, suas diversas funções, o contexto sociocultural, a variação linguística, a interação entre os falantes e a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ao levar em conta esses aspectos, é possível entender melhor como a linguagem constitui uma parte fundamental não só da experiência humana.

E quando a gente fala que determinada coisa é errada, o aluno não pode falar, a pessoa não pode falar, não vou nem colocar como aluno, porque minha avó, minha avó, fala muita coisa errada aí, não é aluno nunca estudou na vida dela, entendeu? Então a gente não pode falar que é errado porque a gente vai estar tirando, vai estar diminuindo o aluno. A gente pode estar, eu percebo assim, que dependendo do que a gente fala, você machuca a pessoa sem querer, você machuca. Ela se sente errada, ela se sente até suja. Teve um aluno que já falou isso pra mim, lá do socioeducativo (Cabernet Sauvignon)

A linguagem também como constituinte do próprio pensamento, como anunciada no fragmento, chamou minha atenção pela sensibilidade da professora Cabernet Sauvignon ao reconhecer “*que dependendo do que a gente fala, você machuca a pessoa sem querer, você machuca. Ela se sente errada, ela se sente até suja. Teve um aluno que já falou isso pra mim, lá do socioeducativo*”. E com este movimento empreendido pela professora chamando atenção para o fato de como a linguagem é abordada,

identifico que quando o que é visto por outros nos comove, é possível que a água flua mais lentamente e que o tempo abrevie em seus contornos. O olhar deixaria de ser um par de garras para ser essa pele aberta que sustenta um pouco mais o tremor das palavras” (SKLIAR, 2012, p. 42).

Portanto, com a sensibilidade de “uma pele aberta” ao considerar o narrado pelas professoras acerca da Linguagem oral dos jovens na ambiência do socioeducativo, nesta seção, movimenteimei-me no sentido de evidenciar o que fundamenta o trabalho delas, ou seja, subjetivamente enquanto pesquisadora, esboçar pela análise empreendida qual(is) concepções de linguagem sustentam sua prática docente no campo da oralidade.

Ademais, procurei ao longo da análise, deixar de lado o olhar como “um par de garras”, perante as narrativas das professoras, e compreender que outros olhares podem emergir por parte do leitor desta dissertação, levando ou não a “peles abertas” para poder sustentar o tremor das palavras, eis uma questão de sensibilidade, de Linguagem.

Na sequência, trago a última seção desta dissertação, para apresentar e analisar como as professoras trabalham com a linguagem oral dentro da sala de aula do socioeducativo. Ressalto que não será uma seção extensa, mas uma parte importante deste trabalho de pesquisa, afinal, compreender como as professoras organizam sua prática tem relação direta com a ênfase dada pelas professoras à linguagem oral dos jovens.

6.4 A prática docente e a linguagem oral: como as professoras a trabalham

Para começar esta seção, é importante dizer que ao buscar no repertório da Capes por teses e dissertações, tive dificuldade para angariar pesquisas que tivessem como tema a Linguagem oral dos jovens estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas. Conforme apontado no capítulo 2, as temáticas selecionadas têm relação com o tema desta dissertação de maneira indireta, pois trazem a historicização da educação nesta ambiência, as dificuldades em desenvolvê-la, o perfil dos jovens inseridos no socioeducativo, uma ou outra pesquisa apontam para delimitações como: o desenvolvimento de atividades de escrita ou o uso de recursos na prática.

Logo, reforço que a abordagem que faço nesta dissertação traz uma contribuição diferente para a educação nesta ambiência, pois a oralidade do jovem é considerada com uma mudança de ponto de referência. Ao invés de trabalhar com o jovem na condição de produtor de linguagem, a dinâmica utilizada por mim consiste

em direcionar o olhar para os movimentos empreendidos pelas professoras a respeito desta linguagem oral no seu fazer pedagógico.

A experiência é central na construção do conhecimento e do sentido da vida. Larrosa (2007, p. 153) afirma que “costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre ciência e técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática”, e em um movimento diferente o pesquisador espanhol propõe a exploração de outra possibilidade:

pensar a educação valendo-se da experiência. [...] E isso com base na convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco (LARROSA, 2007, p. 154).

Segundo Larrosa (2007), a experiência não é apenas um evento objetivo, mas também está carregada de subjetividade e afeta cada pessoa de maneira única. Neste sentido, compreendo que tanto os jovens quanto os professores são afetados, seja pela educação enquanto experiência objetiva, seja pelas suas percepções subjetivas. No caso, ao tratar da linguagem oral dos jovens, público atendido nas salas anexas do socioeducativo, verifico que esta funciona como uma potente ferramenta de subjetivação, materializada por meio da experiência atrelada à oralidade.

De acordo com o narrado pelas professoras Cabernet e Merlot, considereei trazer brevemente um pouco deste sujeito – aluno – do socioeducativo, pois, assim como na primeira seção trouxe o ambiente, aqui, acredito que seja importante também, trazer o “tipo de aluno”. Desta forma, apresento algumas características dos jovens atendidos nas salas anexas, sob uma visão das professoras ao contextualizá-lo nos processos de ensino e aprendizagem.

A maioria [dos alunos do socioeducativo] tem um atraso. Tem por conta do uso das drogas por conta do período que ficou sem estudar, a maioria largou o estudo muito cedo, né? Abandona o estudo por desinteresse e por outros fatores, né? (Cabernet Suavignon)

Na linguagem, a gente percebe que os alunos, quando chegam, eles têm uma grande dificuldade de... Eles têm uma grande dificuldade, porque eles praticamente não, não estudavam aqui fora, né? Então, eles têm dificuldade na escrita, eles têm dificuldade na produção e eles têm dificuldade é... na fala, mas como eu trabalho com a linguística, eu não considero erro, é, são variações. (Merlot)

Sobre os alunos do socioeducativo, podemos considerar que esses jovens passam por experiências particulares e complexas. O uso de drogas, o abandono escolar e outras dificuldades podem moldar suas experiências de vida, influenciando seus interesses, motivações e perspectivas em relação ao estudo e à linguagem.

Logo, estes fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem não são exclusivos do socioeducativo mato-grossense, ou seja, o apontado pelas professoras Merlot e Cabernet Sauvignon, também surgiu em estudos de outros pesquisadores:

A grande maioria dos alunos, ali inseridos [CASE – SANTA MARIA/RS], apresenta enorme defasagem escolar, estando excluídos da educação escolarizada há bastante tempo, alguns, pouco a frequentaram. Acarretando, assim, comprometimentos cognitivos e intelectuais que, muitas vezes, relaciona esses sujeitos ao público-alvo da educação especial. Não raros os alunos com 17/18 anos que não conhecem nem as letras do alfabeto. (BRAZ, 2021.p. 24-25)

Neste sentido, também Arraz (2022, p. 75), apresenta o observado no estudo que realizou no CASE/MG:

É perceptível que a maior parte dos adolescentes/jovens atendidos nas unidades socioeducativa não possuem vínculos com a escola: encontram-se evadidos, não matriculados ou mesmo quando matriculados estão infrequentes. As consequências deste fenômeno são, dentre outros, um grande número de estudantes acautelados em distorção idade/ano de escolaridade e que apresentam dificuldades na construção e consolidação dos conhecimentos escolares.

Diante isso, é possível perceber que as professoras de língua portuguesa que trabalham com jovens no socioeducativo enfrentam desafios únicos em suas práticas pedagógicas. Os jovens nessa situação podem ter vivenciados trajetórias de vulnerabilidade social, experiências traumáticas, falta de acesso à educação de

qualidade e outras dificuldades. De modo que, tais experiências são traduzidas e significadas pela linguagem.

Por esta razão, acredito que as professoras deveriam visar a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, empático e estimulante, buscando não apenas promover o domínio da língua, mas também resgatar a autoestima, a capacidade de se expressar e o desejo de aprender. Deste modo, entendo ser pertinente pensar sobre a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras no contexto do socioeducativo para trabalhar a linguagem oral.

Para tanto, abro o pensamento a partir dos estudos de Edgardo Castro (2009, p.338) na obra Vocabulário de Foucault, que entende por “práticas”,

a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem (“sistemas de ação na medida em que estão habitados pelo pensamento”), que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma “experiência” ou um “pensamento”.

Então, para Michel Foucault, conforme estudos de Castro (2009) a prática é uma forma de entender o mundo que é baseada em ações e experiências, em vez de ideias ou teorias. Ele argumenta que as práticas são fundamentais para a construção do conhecimento e da identidade, e que elas estão intimamente ligadas ao poder. Ademais, de acordo com Maria A. R. S. Franco (2016, p. 536):

As práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos [...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

Desta forma, é possível compreender que as práticas pedagógicas são ações educativas intencionais, reflexivas, coletivas e conscientes, que buscam concretizar os processos educativos e garantir que os objetivos pedagógicos sejam alcançados, considerando a complexidade do contexto em que ocorrem.

Neste viés, entendo que a prática pedagógica que se alinha com o conceito de experiência de Larrosa (2007) seria aquela que valoriza as vivências e o mundo

de experiências dos alunos, permitindo a construção de um ambiente de aprendizagem mais relevante e significativo. No entanto, percebo que alguns entraves, além dos já relacionados, interferem na prática pedagógica, como o apontado pela professora Cabernet Sauvignon:

A forma como você dá aula em uma sala regular não é a mesma forma que você vai dar aula lá [nas salas de aula do socioeducativo] e vai ter o mesmo resultado. Primeiro pelas ferramentas. A gente não tem as mesmas ferramentas. Segundo, por toda a influência externa que tem ali, né? (Cabernet Sauvignon)

Quando a professora usa o termo “ferramentas”, refere-se aos recursos necessários para efetivação da prática, tais como: aparelhos eletrônicos (kit multimídia – TV, computador, impressora/copiadora, aparelho de som, etc), acesso à rede de internet e, em alguns casos, até mesmo material impresso.

Por se tratar de um lugar sob vigilância, onde os jovens estão em regime de internação, a comunicabilidade com o ambiente externo é vedada. Logo, os recursos pedagógicos comuns ao ensino regular, dentro do socioeducativo, requerem autorização de uso da administração da unidade. Ou seja, não basta que a instituição mantenedora disponibilize o material, é necessário aprovação.

Por consequência, outro aspecto mencionado pela professora Cabernet Sauvignon é que “toda a influência externa que tem ali” coaduna com a importância de,

[...] reconhecer que o professor deve ter, à sua disposição, cursos de formação periódicos, que contemplem, em seu currículo, temas relacionados ao funcionamento das instituições de internação, o perfil do estudante acautelado e a relação da educação com o ambiente de privação de liberdade. (ARRAZ, 2022, p. 86)

A prática pedagógica de modo geral, é afetada de alguma forma pelo externo, o que muda no contexto socioeducativo é o tipo de influência ou a fonte dessa influência. Embora compreenda que a fala da professora seja subjetiva, permitindo interpretações diversas, acredito que as influências externas citadas vão ao encontro do apontado por Arraz (2022). Pois a falta de formação direcionada aos professores

que atuam nesta ambiência contribui para que haja problemas no desempenho das práticas ali desenvolvidas. Soma-se a essa problemática, a relação decorrente do contato de duas instâncias com papéis tão distintos, a segurança pública e a educação escolar. Todos estes aspectos podem e devem ser considerados, até mesmo questionados.

Além disso, entendo, a partir de Larrosa (2007), que a experiência não é apenas uma série de eventos vividos, mas algo que implica um encontro significativo com o mundo, os outros e consigo mesmo. Conseqüentemente, dada a subjetividade inerente à experiência, atrelada ao modo como cada pessoa dá sentido e significado aos acontecimentos, percebo que as narrativas das professoras permitem a produção de contornos à sua prática pedagógica.

Então, assim, eu trabalho muito com texto de redes sociais, porque é o que eles liam muito, né? Porque não adianta levar um artigo científico, na norma, sendo que eles não leem. Para muitos, ali não é o meio deles (artigo científicos, entrevistas, jornais), eles nem veem. É como que eu posso falar assim, não há razão para estar vendo aquilo ali dentro, mas pra quê isso? Isso vai me servir para quê? Então, eu costumo levar muita, muita coisa. Tipo uma propaganda que é disponibilizada no marketplace do Facebook. E aí eu coloco uma propaganda lá, tipo, como que a pessoa digitou, como que a pessoa colocou para eles identificarem a norma padrão. O que é? Por que pode ser usado? E o que não pode ser usado? E eles, eles já começaram a perceber por eles mesmos quando eles veem algum agente ou eles mesmos falando alguma coisa de forma errônea, eles mesmos já se corrigem, então eu tento levar muita coisa exterior dali (Cabernet Suavignon).

Neste fragmento a professora Cabernet Suavignon destaca que trabalha “muito com texto de redes sociais, porque é o que eles liam” e reforça que “não adianta levar um artigo científico, na norma, sendo que eles não leem”. Diante disso, observo que a professora se preocupou em selecionar tipologias textuais que melhor se adequassem à experiência observada por ela com relação aos alunos.

Além disso, corriqueiramente ouvimos dizer que o professor deve trazer as coisas do mundo como objeto de estudo. Mas na ambiência do socioeducativo isso é mais alguma coisa. Afinal, os alunos estão neste lugar cumprindo medida de

internação, não estão acessando o mundo externo, logo, por meio desta prática a professora Cabernet Sauvignon os reconecta ao mundo, “com sua voz, gestos e presença, invoca algo do mundo na sala de aula” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p.39).

Nesta medida, a prática pedagógica das professoras com a linguagem oral dos jovens, também pode servir para reconectá-los ao mundo. Por sua vez, perpassa pela importância de escutar atentamente as experiências dos alunos, entendendo que suas vivências e conhecimentos prévios são fundamentais para a construção de novos saberes.

Entretanto, percebo que a ênfase do trabalho da professora não está na linguagem oral, mas na transposição desta para a escrita e, algumas vezes, no exercício inverso, de transpor a formalidade da escrita para a oralidade. Isto é evidenciado quando a professora Cabernet Sauvignon busca *“levar muita, muita coisa, tipo uma propaganda, que é disponibilizada no marketplace do Facebook”* para a partir disso direcionar o aluno através de questões: *“como que a pessoa digitou, como que a pessoa colocou [escrita] para eles identificarem a norma padrão”*. Desta maneira, ela espera que os alunos compreendam *“por que pode ser usado?”* e *“o que não pode ser usado”*, ou seja, que compreendam quais as situações de uso da norma padrão a partir da propaganda.

Ademais, ao trabalhar com a linguagem oral, as professoras têm a oportunidade de estimular os jovens a refletirem sobre suas experiências, expressando-as verbalmente. Este processo de reflexão pode facilitar o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas, ao mesmo tempo que promove um maior autoconhecimento.

Todavia, quando a professora Cabernet Sauvignon relata que *“eles já começaram a perceber por eles mesmos quando eles veem algum agente ou eles mesmos falando alguma coisa de forma errônea, eles mesmos já se corrigem”*. Assim, é possível perceber que a prática pedagógica da professora relacionada a intencionalidade de aquisição da linguagem formal se concretiza. Já no que se refere ao movimento entorno da valorização da oralidade, parece-me que esta fica fora da intencionalidade em sua prática e se distancia de um processo de reflexão sobre a linguagem oral.

Apesar disso, ao olhar para o trabalho das professoras de modo geral, considero-o como apresentado por Jorge Larrosa (2019, p. 208), pois compreendo

que as professoras “propõe e dispõe exercícios de pensamento (de leitura e de escrita) com a esperança de que se tornem experiências de pensamento. É, é isso, buscar o pensamento, tratar de fazer possível o pensamento” [...].

Nesta medida, trago o narrado pela professora Malbec, que semelhantemente à professora Cabernet Sauvignon, utiliza-se do trabalho voltado para escrita. Destaco que no fragmento, a professora optou por utilizar a tipologia textual “biografia”, que perpassa pela valorização da experiência do aluno.

Eu estou agora esse ano [2023] eu comecei trabalhando a produção textual. Então, eu peço que, por exemplo, o último texto que eu trabalhei com eles foi biografia. Eu não tinha trabalhado ainda. Aí eu trabalhei a biografia. E aí eles escreveram o primeiro texto e aí eu fui lá e fiz as adaptações e pedi pra eles o que tinham deixado de colocar, e eles reescreveram novamente. Então, eu estou nessa estratégia ainda da escrita, porque a leitura não fluiu bacana. A gente não tem recursos tecnológicos ainda, a gente tá tentando solicitar um retroprojeter, ou uma TV para sala de aula. Assim como a professora de ciências que gostaria de mostrar uns vídeos para mostrar na prática algumas coisas que ela ensina na teoria eu também gostaria de trabalhar alguns trechos de livros. Então, nós ainda não temos lá uma máquina de xerox, sabe? Então tem essa precariedade aí, então aí eu venho na escola uma vez, na semana, pego ali o que eu consigo, tiro xerox, então é só esses materiais que eu tenho (Malbec)

Ressalto que, durante a entrevista a professora Malbec não mencionou ter realizado alguma atividade oral com os alunos, como por exemplo uma roda de conversa, em que eles pudessem oralmente expressar-se sobre suas respectivas biografias. Desta forma, pelo que a professora narrou, primeiro trabalhou com a tipologia textual biografia, depois, “eles escreveram o primeiro texto”. Na sequência fez “as adaptações” e pediu “pra eles o que tinham deixado de colocar, e eles reescreveram novamente”. Neste narrar, dada a condução de sua prática pedagógica, fui levada a depreender que sua intencionalidade se voltou para escrita observando a norma culta e suas implicaturas.

Desta forma, a prática pedagógica das professoras, conforme sua narração, acaba deixando de considerar que trabalhar com a linguagem oral dos jovens pode

ser uma maneira de engajá-los ativamente no processo de aprendizagem. Visto que, sua prática pedagógica vem enfatizando a escrita em detrimento da oralidade.

Por consequência, quando a professora Malbec justifica estar “nessa estratégia ainda da escrita, porque a leitura não fluiu bacana”, fui levada a interpretar que ela já experienciou realizar atividade de leitura, mas que não obteve êxito. Contudo, sua narrativa não explicita as causas dessa “falha”, o que me deixou intrigada.

A partir desse desconforto, levantei várias possibilidades: será que os jovens em razão da defasagem ensino/aprendizagem não dominam a leitura? Será que por apresentarem dificuldade de leitura sentiram-se constrangidos por ter que ler perante os colegas e professora? Será que os jovens se sentem inibidos para realizarem leituras em razão de seus modos gírios serem constantemente desfavorecidos em detrimento da norma culta? Enfim, em um exercício de múltiplas indagações, lancei os questionamentos para suscitar reflexões.

Já com relação a linguagem no campo da escrita, trago o narrado pela professora Pinot Noir, que apresenta seu posicionamento de que “eles têm muito receio [de produzir] porque sabem que eles vão...vão ter alguns erros” e justifica que “eles ficam com medo de errar”.

E eles gostam bastante de produzir. Mas eles têm muito receio porque sabem que eles vão...vão ter alguns erros, e aí eles ficam com medo de errar. E, eu falo que é natural, que eles vão através desses erros, que a gente vai corrigindo e vai melhorando. Mas eles têm muito receio de fazer produção. Eu acho que justamente por isso (Pinot Noir).

Ou seja, tanto a professora Malbec, quanto professora Pinot Noir narraram situações de prática envolvendo a linguagem, que exigiu delas, a meu ver, uma sensibilidade de compreender que as ações propostas necessitavam de uma intervenção. No caso do trabalho com a leitura, a professora Malbec ao constatar que ela não fluiu, resolveu mudar a ação pedagógica; enquanto a professora Pinot Noir diante da dificuldade dos jovens para produção textual, busca encorajá-los ao dizer que “é natural, que eles vão através desses erros” e da correção pela professora conseguir melhorar a produção.

Assim, consideramos importante estudar a formação, os saberes e a prática pedagógica das docentes no cotidiano de uma escola situada no ambiente socioeducativo. É indispensável problematizar as percepções presentes na engrenagem do saber-fazer docente em um ambiente de reclusão, com vistas a possibilitar uma melhor visão das ações e práticas pedagógicas estabelecidas, as quais se localizam por trás dos muros e entre as grades. (ARRAZ, 2022, p. 84)

Apesar de não ser objeto principal desta dissertação o saber-fazer docente em um ambiente socioeducativo, não posso deixar de concordar com Arraz (2022) que as percepções docentes precisam ser problematizadas. Logo, acredito que as professoras podem basear suas práticas pedagógicas no uso de experiências vividas pelos jovens como ponto de partida para o ensino da língua portuguesa. Isto permitiria que os jovens relacionassem o seu conhecimento prévio e suas experiências pessoais à aprendizagem da língua, potencializando o processo de ensino.

Para além disso, “a linguagem assinala a linha de encontro entre o eu e o outro, pois ao tentarmos nos explicar, ao tentarmos nos fazer entender, estamos a um tempo nos descobrindo e tentando descobrir o outro para fazê-lo nos entender”. (FAZENDA, 2012, p. 55). E neste movimento de vai e vem da linguagem, complemento o raciocínio com os estudos de Camila da Rosa Parigi (2017), que se propôs a compreender as implicações, os limites e as possibilidades nos processos de auto(trans)formação permanente com os(as) professores(as) em uma escola no contexto de privação de liberdade – CASE de Santa Maria – RS.

Não obstante, a “formação”, e tampouco a “transformação”, ocorrem de fora para dentro, mas são “autoformativos” e “autotransformativos”. Ninguém forma ou transforma o outro; cada qual se auto(trans) forma, intersubjetivamente, pelo diálogo reflexivo e amoroso a partir da realidade e da sua práxis social e pedagógica, em inacabados e permanentes processos para “ser mais”. (PARIGI, 2017, p. 32)

Desta maneira, concordando com Parigi (2017) acredito que as professoras provavelmente não irão transformar os alunos ao desenvolverem práticas para o trabalho com a linguagem oral. Mas, considerando o processo de formação inacabado e permanente, somada a experiência a partir de Larrosa (2007), percebo que é possível pensar não somente sobre o que acontece com as professoras ao organizarem suas práticas, mas também, tensionar o olhar para tentar compreender como elas interpretam e dão sentido as ações desenvolvidas. Esta ideia está

ancorada na capacidade de reflexão, análise e sensibilidade às circunstâncias que as cercam.

No que se refere à questão da docência dentro de um ambiente de reclusão, ou seja, entre muros e grades/celas, é importante considerar as possibilidades de dominação que podem ser perpetuadas através da educação, tendo a escola como instrumento, uma vez que ela é um aparelho ideológico, pois concede espaço para discursos de variadas ordens, tais como pedagógicos, científicos, religiosos, assim como familiares. (ARRAZ, 2022, p. 84)

O que propõe Arraz (2022) pode ser pensado, também, em outra perspectiva: na função corretiva, disciplinar, das típicas instituições modernas definidas por Foucault (2014) como instituições de sequestro que têm relação com o poder e as implicações sociais e psicológicas desses sistemas de controle. Entretanto, suponho que dentro da ambiência do socioeducativo, no interior da sala de aula, haja espaço para:

Um diagrama na lousa, um livro sobre a mesa, palavras lidas em voz alta. Os alunos são tirados de seu mundo e levados a entrar num novo. Assim, de um lado da moeda, há uma suspensão, isto é, uma interpretação inoperável, uma libertação. Do outro lado, há um movimento positivo: a escola como presente e meio termo, um lugar e um tempo para possibilidades e liberdade (MASSCHELEIN; SIMONS, p. 2021).

Entretanto, compreendo que fazer a escola como presente e um tempo para possibilidades e liberdade como propõe Masschelein e Simons (2021) seja bastante desafiador para as professoras diante do controle e da vigilância. Neste aspecto, trago para reflexão o fragmento em que a professora Cabernet Sauvignon apresenta sua narrativa a respeito do que considera um problema em sua prática.

É o problema que nós, como professores, vemos lá e se você perguntar para todos os professores, independente da área de ensino que for, ele vai te falar a mesma coisa. Material específico para aquela realidade. E não tem, a gente sabe que o sistema estruturado de ensino, ou outro qualquer tipo de sistema de ensino, ele tem um degrauzinho, né? Eu tenho até degrauzinho no ensino de língua portuguesa, por exemplo. Tem lá, o aluno tem que estudar em determinado período. Oração subordinada, coordenativa, oração, pá...pá... Só que o aluno não sabe o básico da língua portuguesa. Ele não sabe as classes gramaticais. Ele não sabe o que que é um substantivo. Ele não sabe o que que é um verbo e ele não sabe. Não sabe?

E aí o que que acontece? A gente não pode trabalhar com esse aluno e ver o necessário. Não tem autonomia, sabe, para poder ver e identificar o que esse aluno precisa trabalhar a partir daí. Não pode? Porque ele tem que ser cobrado do mesmo jeito que qualquer outro aluno é cobrado. É o material [apostilado] tem e tem que partir daí porque é uma Política pública para esse tipo de situação (Cabernet Suavignon)

A professora Cabernet Suavignon aponta como um dos problemas para o desempenho da prática pedagógica dela e das demais colegas dentro do socioeducativo, a inexistência de “*material específico para aquela realidade*”. E contrapõe dizendo que “*a gente sabe que o sistema estruturado de ensino², ou outro qualquer tipo de sistema de ensino, ele tem um degrauzinho*” para tecer o raciocínio de que o material didático que tem à sua disposição não é compatível com as necessidades de ensino e aprendizagem para os jovens do socioeducativo.

Ao mesmo tempo a professora assume ter “*até degrauzinho no ensino de língua portuguesa*”, abrindo margem para refletir sobre a própria prática diante do currículo de linguagem que deveria trabalhar e o que de fato consegue colocar em prática cotidianamente.

Além da problemática apontada pela professora Cabernet Suavignon, percebo que existem outras questões imbricadas nesta situação, como por exemplo o fato de a partir do material haver a disseminação de ideias, comportamentos, direcionamentos, que de plano não apenas colocam a prática dos professores em uma condição de limitação e controle. Mas também, é possível depreender que condiciona a professora a dizer que “*não tem autonomia*”.

De acordo com a professora Cabernet Suavignon, o jovem “tem que ser cobrado do mesmo jeito que qualquer outro aluno é cobrado” diante do trabalho com material estruturado (apostilado). Porém, apesar da fala dela deixar transparecer a desaprovação com tal situação, ao sugerir a elaboração de um material específico para a realidade do jovem do socioeducativo, pego-me a refletir e ao mesmo tempo a questionar. Será possível através da elaboração de outro material, pensado para o

² Trata-se de uma das 30 políticas públicas implementadas no ano de 2023 pelo Estado de Mato Grosso – Educação 10 Anos – O sistema estruturado de ensino é uma forma planejada e estruturada que conecta o livro didático, a plataforma digital, a formação de professores, a avaliação e a assessoria pedagógica (Circuito de Gestão da Aprendizagem) em uma grande estrutura de ensino. Todo o sistema está sob a responsabilidade da FGV – Fundação Getúlio Vargas, atende à BNCC e está alinhado ao Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso/CRC-MT. (MATO GROSSO, 2023, p.9).

contexto do jovem em cumprimento de medida socioeducativa, não haver a utilização daquele como meio de manter e perpetuar certas normas sociais e relações de poder?

Pensando um pouco mais além, se tratando da prática voltada para o trabalho com a linguagem oral dos jovens, não estariam as professoras através de suas práticas assentadas no ensino da norma padrão, compondo este aparelho ideológico que subjetiva os sujeitos? E assim, exigindo deles um comportamento socialmente aceito por uma parcela da sociedade privilegiada? Para tanto, utilizando-se também da linguagem para perpetuar as ideias de domínio e sobreposição cultural, econômica, entre outras?

Nesse sentido, é possível supor que, na medida em que sobre os menores infratores há a necessidade de práticas outras que não “apenas” de punições, passam eles a ser alvo das práticas de subjetivação para produzir sujeitos que conquistem condições de inclusão via circulação, atuando ativamente na sociedade de seguridade – estudando, trabalhando, produzindo, consumindo e constituindo uma família. Nesse momento é que se faz preciso mais do que ajustá-los, se torna imprescindível subjetivá-los a uma nova vida, construída em termos morais e éticos. (BRAZ, 2021, P. 88)

Desta forma, a autora (2021) alerta para o fato de sobre os jovens do socioeducativo recaírem práticas de subjetivação a fim de produzir sujeitos “ressocializados”, por consequência, percebo que a educação dentro desta ambiência busca moldar os jovens para se adequarem às normas sociais vigentes. Logo, no caso da língua, significaria que as práticas voltadas para o domínio da linguagem culta exerceriam este papel de ajustar o jovem para bem se comunicar em sociedade.

Efetivamente existem corpos e linguagens dos quais se fala e corpos e linguagens que falam, que tomam a palavra, que se arrogam a virtude de dizer. Como se o mundo de fato estivesse partido em dois: de um lado, os silenciados, os que não tem nada a dizer, nem a quem dizer; os que não se dirigem a ninguém; anônimos que só poderiam chegar a tomar a palavra e usar sua voz, somente para justificar sua presença e para desculpar sua existência. (SKLIAR, 2014, p. 38).

Não obstante, estes jovens em medida de internação parecem compor o lado dos silenciados, que não teriam nada a dizer e precisariam ser moldados. Deste modo justificaria a desvalorização das variações linguísticas, principalmente dos modos gírios, tão característico dos jovens em medida de internação.

Por conseguinte, com o intuito finalizar este exercício de análise, mesmo entendendo que não seja possível falar de tudo, trago os últimos trechos que selecionei dos relatos das professoras. Fiz isso não para evidenciar os recursos por elas utilizados para desenvolverem suas práticas, mas para chamar atenção à proatividade delas em buscar possibilidades, traçar novas rotas, estarem abertas a fazer a prática pedagógica de modo diferente.

Eu vivo procurando levar umas atividades diferenciadas pra tentar ensinar os alunos de uma forma diferente, mesmo ao levar um livro didático. Como tem que ser uma leitura diferenciada, por exemplo, tem a questão das poesias. Utilizo poemas e seus contextos para trabalhar os conteúdos. À medida que eles vão conhecendo, vão aprimorando como se escreve, como se lê. (Pinot Noir)

Eu vejo que nós, como professor de língua portuguesa, temos que cada vez, cada dia, levar mais formas de trabalhar a linguagem. Eu acredito que cada dia, o professor busca vários jeitos, várias maneiras, várias didáticas, de ensinar esse aluno. Se você leva uma atividade diferenciada, lúdica, né? Através de uma brincadeira pode ser que ele [aluno] aprenda mais. Sem ser do contexto de somente ler e escrever todos os dias. (Merlot)

Eu gostaria, na verdade, de conseguir uma fórmula, porque todos os dias que eu deito na minha cama fico pensando assim, o que eu vou fazer pra conseguir (Malbec)

Neste sentido, compreendo que a prática pedagógica das professoras é permeada pela experiência. Como ensinado por Larrosa (2007), uma construção subjetiva e única, podendo ser resultante da interação delas com os jovens e do trabalho com a linguagem. Assim, cada uma delas vivencia a realidade do socioeducativo atrelada a sua prática de forma singular, o que implica uma compreensão pluralista. Entretanto,

[...] a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como (NÓVOA, 2007, p. 14).

Assim, concordando com Nóvoa (2007), em se tratando das práticas relacionadas à linguagem oral dos jovens, percebo que as professoras poderiam refletir sobre suas práticas. Compreendo desta maneira, pois, talvez devido a uma formação demasiadamente teórica, concentrem esforços no ensino da norma culta em detrimento de outras formas. Consequentemente, acabam deixando de incentivar o respeito à diversidade linguística e cultural, a valorização de diferentes formas de falar e se comunicar.

Nesse sentido, considerando as narrativas das professoras, ousou dizer que a escrita, atrelada à norma culta tem sido o pilar do trabalho com a linguagem. Não quero dizer aqui que as professoras devem deixar de lado as práticas de letramento, muito pelo contrário, mas que, penso ser necessário abarcar reflexões no seu fazer pedagógico de modo a considerar a oralidade dos jovens. Particularmente, senti falta na prática das professoras com a oralidade dos jovens, da linguagem que

desobedece quando já não há o que dizer e se anuncia aos ventos o nome do mundo, um mundo desvairado que se move e se enreda no próprio som de sua falácia, até cair exausto; quando o ar é pouco e a palavra que descreve o ar é mais nula ainda. [...] A linguagem desobedece no momento em que as línguas se aproximam e o dizer está mais atrás do que a boca, mais longe do que as mãos, mais contido do que o sangue; no momento em que a fala, a escrita e a leitura pressupõem o sentido e tornam a expansão e a explosão do som fragmentárias, desajeitadas e sem graça. (SKLIAR, 2012, p. 6)

Pois, em seus relatos elas trouxeram recorrentemente uma redução da linguagem oral à linguagem escrita, seja nas práticas de escrita, no uso de tipologias textuais ou até mesmo na utilização de recursos tecnológicos (kit de multimídia). Logo, sua intencionalidade pedagógica acaba desaguando em algum registro formal da língua escrita.

Portanto, ao encerrar esta seção, e por consequência o capítulo, fico com a sensação de que faltou algo a dizer, ou que talvez pudesse fazê-lo de outra forma. Reconheço que tratar da oralidade dos jovens inseridos na ambiência do socioeducativo a partir da percepção das professoras exigiu-me vários movimentos em razão de sua complexidade.

7 LEVOU PRO CORAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outra coisa que eles falam é isso de levar pro coração, tudo que a gente fala por exemplo. Às vezes eles falam alguma coisa e eu digo, não quero saber de vocês mais não hoje. Eu não falo com vocês, vocês não falam comigo, tá bom? Vamos cortar relação. Aí eles já falam, “levou pro coração”. Isso eles falam muito lá e isso é uma coisa que eu peguei. Eu falo também dentro da minha casa. Eu falo para com isso, isso é levar pro coração. Agora aí direto, as pessoas falam aí isso: - “a professora, já pegando linguajar deles”. Eu falei, gente, não, não tem como. Acaba que a gente, se... ouve aqui, dali toda hora! (Cabernet Sauvignon)

Ao chegar neste ponto da pesquisa, muitas foram as escolhas feitas, caminhos percorridos e escritas desenvolvidas, situações que levarei para o coração. Mas é chegada a hora de finalizar minha escrita, ou melhor, interromper, pois uma pesquisa nunca exaure a totalidade do objeto, além de poder ser o começo para outros tantos estudos vindouros.

Posso dizer que, neste momento, não quero mais falar de como as professoras de Língua Portuguesa narram os usos da linguagem oral por parte dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, que já levei para o meu coração. É engraçado, mas como disse Cabernet Sauvignon “a partir de agora não falo com vocês e vocês não falam mais comigo” e fazendo trocadilhos de linguagem digo: não falo mais com o objeto desta pesquisa para que ele não fale mais comigo!

O que isto significa? Se eu continuar dialogando com o objeto de pesquisa ainda haverá muito o que dizer, pois, ao ziguezaguear entre uma narração e outra, ao empreender novos “corres”, certamente não estarei diante de um “Já é”, de uma pesquisa pronta, acabada, o que deveras não é possível. Além disso, a cada novo “rolê” pelos dados coletados surgirão outras “tretas”. Então, se já levei para o coração, resta-me agora, empreender apenas um último movimento para evidenciar alguns pontos desta pesquisa que espero que o leitor leve para o pensamento.

Neste trabalho me propus a analisar e problematizar as narrativas das professoras de Língua Portuguesa a respeito da linguagem oral dos jovens em cumprimento de medida de internação socioeducativa no Estado de Mato Grosso. Reforço que dentro da linha adotada nesta pesquisa é impossível atingir uma totalidade do objeto, falar de tudo sobre ele, o que empreendi foi,

ao invés de tentar construir um conceito suficiente sobre isso – tentar falar extensivamente sobre isso, descrever como isso se manifesta, como produz efeitos, como se relaciona com outras coisas que já conhecemos – seja

dela se aproximando, seja contra elas contrastando (WORTMANN; VEIGANETO, 2001, p. 26).

Assim, acredito ter alcançado os objetivos, pelo menos em partes, ao longo do percurso trilhado nesta dissertação. Com efeito, a epígrafe que escolhi sintetiza muitas das ideias acerca do reconhecimento e dos modos como as professoras concebem e trabalham com a linguagem oral dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ademais, durante o percurso da pesquisa debruicei-me com especial atenção na construção da contextualização histórica. Isto porque percebi que precisava ter uma base sólida a respeito do processo de formação do atendimento socioeducativo, dos principais eventos que o antecederam até chegar aos moldes contemporâneos. Logo, como muito o pesquisador precisa saber para si, mas nem tudo precisa ser registrado no trabalho. Busquei trazer um recorte do código de menores às medidas socioeducativas, visando situar o leitor no contexto mais amplo em que o tema da pesquisa se insere. Como também, procurei dialogar com alguns conceitos e ideias de Foucault (2014) a partir da obra *Vigiar e Punir, o nascimento da prisão*, de modo a mostrar como abordagens, teorias e práticas permanecem consistentes ao longo do tempo.

Na construção da metodologia, pautei-me nos estudos pós-estruturalistas, considerando que não há uma única forma de pesquisar, como apontado por Meyer e Paraíso (2012), entre outros autores que trabalham na mesma perspectiva. Quanto ao instrumento elegido para produção de dados, optei pela entrevista narrativa, dada a sua fluidez e liberdade. Isto para que as professoras pudessem narrar sobre as linguagens dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, o que resultou em narrativas diversas, sendo as mais potentes trazidas para análise. Enalteço que para melhor compreender e poder operar com a entrevista narrativa me foi de grande valia os estudos da pesquisadora Andrade (2012).

De outro lado, o fragmento que trago em epígrafe nesta seção, destaca a maneira como os jovens falam e se comunicam no contexto socioeducativo. A expressão "levou pro coração" trata-se de uma frase característica desse grupo, assim como outras variações de linguagem (modos gírios, jargão, etc.) evidenciados pela narrativa das professoras ao longo trabalho.

Neste contexto, percebo que as professoras observam e reconhecem esses padrões linguísticos específicos. Para tratar do reconhecimento pautei-me nos estudos de Paul Ricoeur (2006) visando problematizar a forma como ocorre este reconhecimento e os possíveis desdobramentos deste. Ademais, as professoras empreendem um movimento que implica em uma capacidade de atribuir sentido às experiências e aos outros, de forma a criar um contexto compreensível e coerente, logo, pude compreender que nesta medida realizam o exercício do reconhecimento.

Nesse sentido, quando as professoras se valem da incorporação de vocabulário utilizado pelos jovens em seu repertório linguístico, visando a interação, compreendo que esta ação ultrapassa a ampliação vocabular. Sendo assim, uma forma de reconhecimento, que não é apenas uma questão individual, mas também social e cultural.

De acordo com Preti (2004) é possível perceber a importância de relacionar o ensino da linguagem oral com as transformações sociais e culturais. Por sua vez, as narrativas convergiram no sentido de que ao trabalhar com a linguagem oral dos jovens, é importante adotar uma abordagem aberta e receptiva, reconhecendo as variações (linguagem formal e informal), a validade das formas de comunicação desses jovens e encontrar modos de se conectar com eles de maneira autônoma.

No contexto socioeducativo, isso inclui reconhecer e valorizar as formas gírias, refletir sobre os tabus linguísticos e morais, valorizar a linguagem coloquial e acompanhar a evolução dos critérios de aceitabilidade social da linguagem. Ademais, a partir das análises das narrativas das professoras foi possível constatar que tanto a linguagem oral dos jovens, quanto as atitudes podem ser interpretadas como formas de resistência, pois, ao mesmo tempo em que revelam o poder opressor existente na unidade de internação, também desafiam e questionam essa dominação.

Para tanto, como balizador do olhar, enquanto pesquisadora considerei que a linguagem não apenas identifica, tal como nos esclarece Veiga-Neto (2016, p. 84). A compreendemos “[...] como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo”. Desta forma, dentro da perspectiva pós-estruturalista, olhando para a linguagem, compreendendo que não há uma única ou "melhor" concepção para o trabalho com a linguagem oral, pois essa abordagem enfatiza a multiplicidade de significados e a natureza fluida e constitutiva da linguagem.

Conseqüentemente, investi na análise do material empírico a fim de verificar qual (is) concepção (ões) de linguagem eram utilizadas pelas professoras. Como resultado, foi possível perceber que as professoras se pautam nos estudos de linguagem com fundamentos na Linguística e Sociolinguística. Além disso, ficou evidente uma reiterada marcação nas narrativas delas diferenciando a linguagem formal e informal, bem como as situações de uso pautadas na adequação, indo ao encontro do exposto por Cabello (2002, p. 169):

Ao se expressar, o falante assume uma identidade gupal; e que todo falante deve se expressar segundo as exigências do grupo a que pertence. É bem verdade, também, que um falante transita, sempre, em mais de um grupo. Assim sendo, ele deve ter domínio das variações de linguagem que ocorrem de um grupo para outro. Em outras palavras: o contexto-situacional é que elege a linguagem adequada, da mesma forma que a situação define o vestuário. Isso significa dizer que o falante não utiliza a mesma roupa para ocasiões diversas.

De outro lado, quanto à abordagem prática, as professoras narraram como organizam seu fazer pedagógico enfatizando atividades voltadas para o uso da escrita, ficando a oralidade em segundo plano ou reduzida a uma ou outra atividade que culminava em alguma prática de escrita. Registro que ao longo da análise senti falta de movimentos no campo da Educação, em ações pedagógicas que questionassem e problematizassem a linguagem oral, o que não visualizei nas narrativas das professoras.

Portanto, não basta apenas abordar a linguagem oral, é preciso considerar sua natureza comunicativa, suas diversas funções, o contexto sociocultural, a variação linguística, a interação entre os falantes e a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ao levar em conta esses aspectos, é possível entender melhor como a linguagem constitui uma parte fundamental não só da experiência humana. Mas principalmente, considerar a linguagem como constituinte do próprio pensamento.

Enfim, o estudo leva-nos a perceber que há muito ainda a ser explorado no trabalho com linguagem oral, considerando os achados da pesquisa. Destaco como possibilidades de estudos futuros: os desafios sistemáticos da linguagem (o trabalho com a oralidade) no planejamento pedagógico para ser pensado criticamente; desdobramento de modos de focalizar as juventudes na produção de sentidos sobre a linguagem; entre outros.

Além disso, este trabalho contribui para chamar atenção à realidade pedagógica experienciada pelas professoras de Língua Portuguesa dando margem para que novos estudos sejam empreendidos, quiçá, venha a servir de subsídio para formação de professores no contexto da socioeducação reverberando no cenário da educação em ambiente de internação mato-grossense, entre outros.

REFERÊNCIAS

- ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolingüística**. In.: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.1, 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte : Mazza Edições, 2012. p. 173-194.
- ARANTES. Esther Maria de Magalhães. **Rostos de Crianças no Brasil**. In.: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). *A arte de governar as crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2ª ed.. São Paulo São Paulo: Editora Cortez, 2009. E-book kindle.
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação. Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1ª edição (Between past and future): 1961.
- ARRAZ, F. M. **A socioeducação: Importância de Ações de Práticas Pedagógicas para a vida do adolescente em conflito com a lei**. 7º Seminário de Educação e Formação Humana: II Simpósio Educação, Formação e Trabalho. Belo Horizonte, 2019.
- ARRAZ. Fernando Miranda. **Gíria dos acautelados: recurso linguístico dos jovens que se encontram privados de liberdade. 2022**. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2421> acessado em: 09/05/2023.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 37ed.São Paulo: Loyola, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. Ed. São Paulo, Hucite, 1990, p. 123. (Título original, 1929).
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 205 p.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > acessado em: 05/04/22.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acessado em: 15/05/22.

BRASIL. **Decreto nº 1.797 de 25 de janeiro de 1939**. Dispõe sobre a execução do Acordo de Alcance Parcial para a Facilitação do Transporte de Produtos Perigosos, entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, de 30 de dezembro de 1994. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1797.htm#:~:text=DECRETA%3A,inclusive%20quanto%20%C3%A0%20sua%20vig%C3%Aancia.> Acessado em: 15/05/22.

BRASIL. **Decreto nº 16. 272 de 20 de dezembro de 1923**. Aprova o regulamento da assistência e protecção aos menores abandonados e delinquentes. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>> acessado em: 10/05/22.

BRASIL. **Decreto nº 16.572 de 31 de dezembro de 1944**. Modifica o regimento do serviço de biometria médica, do instituto nacional de estudos pedagógicos. Brasília. DF: Senado Federal, 1944. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/431368>. Acessado em 15 de março de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A DE 12 DE OUTUBRO DE 1927**. Consolida as leis de assistência e protecção aos menores. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm> Acessado em: 15/06/22.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nº s 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm> acessado em 10/05/22.

BRASIL. **Lei nº 5.083 de 1 de dezembro de 1926**. Institui o Código de Menores. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/DPL5083-1926.htm#:~:text=O%20Governo%20Federal%20%C3%A9%20autorizado,%C3%A1%20primeira%20infancia%20e%20puericultura.&text=Art.,-14.> acessado em: 22/05/22.

BRASIL. **Lei nº 6. 697 de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília. DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acessado em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acessado em 10/05/22.

BRASIL. **Lei nº 8.241 de 7 de outubro de 1991**. Dispõe sobre a estruturação das Categorias Funcionais de Agente de Segurança Judiciária, Atendente Judiciário e

Agente de Telecomunicações e Eletricidade dos Quadros de Pessoal Permanente do Conselho da Justiça Federal e da Justiça Federal de Primeiro e Segundo Grau, e dá outras providências. Brasília. DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/127964/lei-8241-91>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde (CNS)**. Resolução 196/1996: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: CNS, 1996.

BRAZ, Lidiane da Silva. **SOCIOEDUCAÇÃO E INCLUSÃO: A PRODUÇÃO DE SUJEITOS NO CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DE SANTA MARIA/RS** Dissertação apresentada ao Curso de PósGraduação em Educação Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2021.

CABELLO, Ana R. G. **Linguagens especiais: realidade linguística operante**. UniLetras, v. 24, 2002. Disponível em: www.revistas2.uepf.br/index.php/uniletras/article/download/242/238. Acesso em 10 de março 2023.

Câmara, Raul Japiassu **A gênese das primeiras escolas no Departamento Geral de Ações Socioeducativas do Rio de Janeiro (DEGASE/RJ): uma escolarização sui-generis (1994 2001)**. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CARLOS. Viviani Yoshinaga. **Os fundamentos pedagógicos que sustentam a socioeducação no Brasil: desvendando os nexos da proposta construída ao logo do século**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social, da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2019.

CARVALHO. Luiz Ramon Teixeira. **ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E POLÍTICAS PÚBLICAS: A SOCIOEDUCAÇÃO É UM DIREITO FUNDAMENTAL?** Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direito, da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2018.

CASSALI, Jéssica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. **Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento**. Rev. Espaço de Diálogo e Desconexão. V. 10 nº2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/redd/article/view/11344>. Acessado em: 10/02/2023.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**/Edgardo Castro; tradução Ingrid Muller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2002, v. 1, p. 105-131.

COSSETIN, M.; LARA, A. M. de B. **O percurso histórico das políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil: o período de 1920 a 1979**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 67, p. 115–128, 2016. DOI: 10.20396/rho.v16i67.8646092. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646092>. Acesso em: 22 ago. 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DESTRO, Carla Maria Ariano; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. **Linguagem oral e escrita em adolescentes infratores institucionalizados**. Ver. CEFAC. 2012. Nov-Dez; p. 1020-1027.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Análise da Conversação**. In.: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras, v.1, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Evani Viotti (2007). **Introdução aos Estudos Lingüísticos** (PDF). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. p. 2. ISBN 85-60522-03-4

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político no Brasil**. In.: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). A arte de governar as crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª ed. São Paulo São Paulo: Editora Cortez, 2009. E-book kindle.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

FÉLIX, Jeane. **Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte :Mazza Edições, 2012.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa**. Educação e Realidade, v. 38, p. 207-226, 2013.

FISCHER, Rosa M. B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de um a paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **FOUCAULT E A ANÁLISE DO DISCURSO EM EDUCAÇÃO**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo (SP), v. 114, p. 197-223, 2001.

FLICK, Uwe. **Entrevista episódica**. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 1 ed.. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2019. E-book kindle.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCO. Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Pedagog. Vol.97 nº 247 Brasília Sept/Dec. 2016.

GASTALDO, Denise. **Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9-14.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JUNIOR. Reinaldo Vicente da Costa. **Tá em casa ou na escola? Uma leitura da prática escolar em unidade de internação socioeducativa da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2012.

LACLAU, Ernesto. **A política e os limites da modernidade**. In: **Pós-modernismo e política**. Org. Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Rocco. 1992.

LAROSSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores. Escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MACHADO, B. F. V.. **Saussure, o discurso e o real da língua: entre linguística e psicanálise**. Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online), v. 55, p. 271-286, 2011.

MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**; tradução Cristina Antunes. 2ª ed, 5 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 413 de 20 de dezembro de 2010**. Dispões sobre a criação, reestruturação e extinção de órgãos, dá nova redação à dispositivos das Leis Complementares nº 14, de 16 de janeiro de 1992, nº 88 de 13 de julho de 2001, nº 230 de 14 de dezembro de 2005 e nº 264 de 28 de dezembro de 2006, que

tratam da organização administrativa e funcionamento da Administração Estadual e dá outras providências. Cuiabá. MT. Assembléia Legislativa, 2010. Disponível em: <http://www.controladoria.mt.gov.br/documents/364510/5147237/LEI+COMPLEMEN+TAR+N.+413-2010/1017bbe4-ddc6-417f-86f5-84e648e98338>. Acessado em 10 de abril de 2021.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1. 454 de 12 de dezembro de 2012**. Cria, no âmbito do Estado de Mato Grosso, a Comissão Intersectorial do Sistema de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Cuiabá. MT. Assembleia Legislativa, 2012. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1454-2012-mato-grosso-cria-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso-a-comissao-intersectorial-do-sistema-de-atendimento-socioeducativo-sinase-2019-05-20-versao-consolidada>. Acessado em: 12 de maio de 2021.

MATO GROSSO. **Lei nº 3.313, de 13 de dezembro de 1971**. Cuiabá. MT: Assembleia Legislativa, 1971. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/lei-3137-1971%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/lei-3137-1971%20(3).pdf). Acessado em 15 de maio de 2021.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2018. E-book Kindle.

MUSSALIM, Fernanda. **Análise do Discurso**. In.: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.1, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura Neves. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: editora Contexto, 2011. E-book Kindle.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução Paulo César de Souza. Companhia de Bolso, 2005. E-book Kindle.

NÓVOA, António. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo. Sinpro, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9-14.

PARIGI, Camila da Rosa. **AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES(AS) EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: EDUCAR(SE) ENTRE A COERCITIVIDADE E A LIBERDADE**. Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2017.

PRETI, D. F., **A Gíria e outros temas**. São Paulo: Edusp, 1984.

RIBEIRO, Paulo Fernando Lopes. **DE MENOR A ADOLESCENTE: O PAPEL DA ESCOLA NA POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA DO RIO DE JANEIRO**. Dissertação

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

RIZZINI, Irene. **Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil**. In.: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). A arte de governar as crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª ed. São Paulo São Paulo: Editora Cortez, 2009. E-book kindle.

RIZZINI, Irma. **Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas**. In.: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). A arte de governar as crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª ed. São Paulo São Paulo: Editora Cortez, 2009. E-book kindle.

Schneider. Castilho Francisco. **Aquisição da linguagem oral e escrita**. Ulbra. Disponível em:

<https://web.archive.org/web/20150212200336/http://www.ulbra.br/letras/files/aquisicao-o-da-linguagem-oral-e-escrita.pdf>. Acessado em: 07/10/2022.

SCUDDER, Priscila de Oliveira Xavier. **Pomeri: Espaço de Reclusão – Máquina de Guerra**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Câmara brasileira de Jovens Escritores, 2011.

SILVA, Jamires Pereira da. **TEMPO DA TRANCA, TEMPO DA SALA: a educação escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em um centro de internação de Pernambuco**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ, Pernambuco, Recife, 2018.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. **A entrevista na Pesquisa em Educação – Uma arena de significados**. In.: Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação/ Maria Vorraber Costa (org.) 2. Ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002. p. 117-138.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem** (p. 9). Autêntica Editora. Edição do Kindle

TERRA, Ernani. **Linguagem, Língua e Fala**. 3ª edição. São Paulo.: Saraiva, 2018.

VEIGA, I.P.A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campina: Papyrus, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2019. E-book Kindle.

VOGEL, Arno. **Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo**. In.: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). A arte de governar as crianças. A história das

políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª ed. São Paulo São Paulo: Editora Cortez, 2009. E-book kindle.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna e VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 136p. (Coleção Temas & Educação) ISBN 85-7526-028-6.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa**. In. Nadir Zago; Marília P. de Carvalho; Rita A. T. Vilela. (Org.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p.287-309.

APÊNDICE A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO MATO-GROSSENSE:
um estudo sobre o ensino das múltiplas linguagens
em espaços de internação e vigilância.

Pesquisador: NADIR JARDIM SANTANA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64618522.5.0000.5344

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.837.012

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto para elaboração da dissertação de mestrado da aluna Nadir Jardim Santana, do PPG em Educação desta Universidade, sob orientação do Prof. Dr. Mauricio dos Santos Ferreira. Seu problema de pesquisa é: como os docentes de língua portuguesa significam as múltiplas linguagens – artísticas, corporais e linguísticas – utilizadas pelos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas? Para respondê-lo, utilizará a entrevista narrativa aplicada a oito professores de cinco unidades escolares do Estado de Mato Grosso que possuem salas anexas dentro dos CASEs/MT. Os dados coletados serão analisados através da Análise Temática.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é problematizar os significados atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa às múltiplas linguagens (artísticas, corporais e linguísticas) desenvolvidas pelos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas no Estado de Mato Grosso. Os objetivos específicos são: 1. compreender a construção histórica das políticas públicas brasileiras voltadas ao menor infrator, sobretudo aquelas desenvolvidas no estado de Mato Grosso; 2. mapear as situações em que os docentes identificam o uso das múltiplas linguagens pelos jovens na ambiência do socioeducativo; e 3. identificar as apropriações, visibilidades, apagamentos e desqualificações que esses professores operam em relação às linguagens próprias dos jovens que habitam a ambiência do socioeducativo. Considera-se todos passíveis de serem alcançados com a metodologia

Endereço: Av. Unisinos, 950 - Ramal 3219
Bairro: Cristo Rei **CEP:** 93.022-000
UF: RS **Município:** SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)3591-1122 **Fax:** (51)3591-3219 **E-mail:** cep@unisinos.br

Continuação do Parecer: 5.837.012

proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora identifica dois possíveis riscos associados aos procedimentos da pesquisa: 1. o participante pode sentir-se constrangido ou desconfortável em abordar o uso das múltiplas linguagens na ambiência do socioeducativo; e/ou 2. sentir-se incomodado por sua imagem e áudio estarem sendo gravados. Caso isso ocorra, será oferecido ao participante um espaço de diálogo sobre o ocorrido com a finalidade de juntos avaliar a situação. O participante também poderá fazer contato com a pesquisadora a qualquer momento, para juntos verificar a melhor forma de seguir com sua participação, ou interrompê-la, se assim desejar. Entre os benefícios, a pesquisadora cita que o estudo possibilitará, além da reflexão sobre o tema, agregar metodologias para aprimoramento das práticas de ensino envolvendo a temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e o projeto está muito bem apresentado. A pesquisadora é cuidadosa ao prever os impactos éticos da sua pesquisa e o projeto permite uma adequada avaliação dos aspectos éticos envolvidos na sua realização.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentadas cartas de anuência de cinco instituições do sistema socioeducativo que autorizaram a realização da pesquisa nas suas dependências. Além disso, é apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser encaminhado de forma online. O TCLE está adequado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme "Parecer Consubstanciado do CEP", o projeto está aprovado (neste parecer encontrará o número de aprovação). Acesse a Plataforma Brasil e localize o TCLE aprovado e carimbado, em folha timbrada. É obrigatório o uso desse TCLE para reproduzir cópias e entregar aos participantes da coleta de dados. Instruções para localização do TCLE aprovado: Na aba "Pesquisador", clicar na lupa da coluna "Ações", em "Documentos do Projeto de Pesquisa", na Árvore de Arquivos, expandir as pastas totalmente, com as setas apontadas para baixo, até encontrar TCLE/Termos de Assentimento, clicando encontrará TCLE aprovado (em pdf), data 23/12/2022. Dúvidas, faça

Endereço: Av. Unisinos, 950 - Ramal 3219

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1122

Fax: (51)3591-3219

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 5.837.012

contato com Adriana Capriolli, 51- 3591-1122 ramal 3219.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1987583.pdf	14/12/2022 01:36:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	14/12/2022 01:32:35	NADIR JARDIM SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.pdf	14/12/2022 01:30:55	NADIR JARDIM SANTANA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/12/2022 01:27:51	NADIR JARDIM SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SINOP.pdf	27/10/2022 20:33:12	NADIR JARDIM SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	RONDONOPOLIS.pdf	27/10/2022 20:32:56	NADIR JARDIM SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CUIABA.pdf	27/10/2022 20:32:43	NADIR JARDIM SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CACERES.PDF	27/10/2022 20:32:29	NADIR JARDIM SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	BARRA.pdf	27/10/2022 20:30:41	NADIR JARDIM SANTANA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	27/10/2022 15:59:50	NADIR JARDIM SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Nadir.pdf	23/12/2022 11:07:54	Cátia de Azevedo Fronza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Unisinos, 950 - Ramal 3219
Bairro: Cristo Rei **CEP:** 93.022-000
UF: RS **Município:** SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)3591-1122 **Fax:** (51)3591-3219 **E-mail:** cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 5.837.012

SAO LEOPOLDO, 23 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Cátia de Azevedo Fronza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Unisinos, 950 - Ramal 3219
Bairro: Cristo Rei **CEP:** 93.022-000
UF: RS **Município:** SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)3591-1122 **Fax:** (51)3591-3219 **E-mail:** cep@unisinos.br

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu,, na qualidade de responsável pela Escola....., situada, autorizo a realização da pesquisa intitulada: **O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO MATO-GROSSENSE: um estudo sobre o ensino das múltiplas linguagens em espaços de internação e vigilância** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora e mestranda Nadir Jardim Santana, do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS.

DECLARO, também, que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade da referida pesquisadora para a realização da pesquisa em questão.

DECLARO, ainda, que as informações apresentadas são verdadeiras e correspondem à realidade da Empresa/Instituição estudada.

() A instituição autoriza a divulgação do seu nome fantasia/razão social.

() A Instituição não autorizou a divulgação do seu nome fantasia/razão social.

O objetivo deste estudo é problematizar os significados atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa às múltiplas linguagens (artísticas, corporais e linguísticas) desenvolvidas pelos jovens em cumprimento de medidas socioeducativa no Estado de Mato Grosso.

Metodologia aplicada será:

Entrevista narrativa online por meio de sala de webconferência da plataforma Microsoft Teams, possuindo como público-alvo professores de língua portuguesa atribuídos nas salas de aula do socioeducativo.

A pesquisa ocorrerá em três etapas:

Etapa 1: semana do dia 14 de novembro/2022 - após o contato telefônico e aceite prévio do participante, será encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos entrevistados (docentes de Língua Portuguesa atribuídos nas turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio no atendimento aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas) via e-mail/app de mensagem.

Etapa 2: semana do dia 21 de novembro/2022 – será organizado o cronograma das entrevistas a partir das devolutivas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Etapa 3: entre os dias 28/11/2022 e 06/01/2023 – iniciam-se os encontros individuais para a realização das entrevistas narrativas via Teams. Os áudios e imagens serão gravados e transcritos pela ferramenta própria da plataforma de webconferência da Microsoft para posterior análise.

A pesquisadora compromete-se com o sigilo das identidades dos participantes e de outras pessoas que porventura sejam mencionadas durante os encontros, bem como do tratamento ético das informações.

Lucas do Rio Verde - MT, 26 de outubro de 2022.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO:

(Carimbo da Instituição)

ASSINATURA DA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA:

Nadir Jardim Santana

e-mail: nadir.santana@edu.mt.gov.br /tel.: (65) 9 9941-3471

APÊNDICE 3 - TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estimado (a) participante,

Eu, Nadir Jardim Santana, mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, orientada pelo Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira, convido você professor (a) a participar de forma voluntária desta pesquisa intitulada como: O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO MATO-GROSSENSE: um estudo sobre o ensino das múltiplas linguagens em espaços de internação e vigilância. Esta pesquisa tem como objetivo problematizar os significados atribuídos pelos professores de Língua Portuguesa às múltiplas linguagens (artísticas, corporais e linguísticas) desenvolvidas pelos jovens em cumprimento de medidas socioeducativa no Estado de Mato Grosso.

A tua participação na pesquisa é muito importante para a obtenção dos dados, porém é voluntária. A participação consiste na resposta a uma entrevista, cuja duração não ultrapassará 60 (sessenta) minutos. Todas as informações repassadas serão mantidas em sigilo, respeitando o Código de Ética em Pesquisa. Os resultados das respostas serão analisados e publicados, exclusivamente, com fins científicos, sendo os seus dados mantidos sob sigilo. Comprometo-me com o sigilo da sua identidade e de outras pessoas que sejam, porventura, mencionadas durante os encontros, bem como do tratamento ético das informações. Asseguro a você a confidencialidade de seus dados, bem como o arquivamento digital sigiloso e protegido de suas respostas, os quais serão destruídos após cinco anos do estudo.

O risco identificado da pesquisa recai sobre dois aspectos: a) o fato de você sentir-se constrangido ou desconfortável em abordar o uso das múltiplas linguagens na ambiência do socioeducativo; b) sentir-se incomodado por sua imagem e áudio estarem sendo gravados. Caso isso ocorra, a primeira medida de proteção consiste na solicitação a qualquer tempo do (a) participante à pesquisadora para que haja diálogo sobre o ocorrido com a finalidade de juntos avaliar a situação; não sendo possível, asseguro-lhe que pode, a qualquer momento, desistir de participar da pesquisa sem nenhum dano, retirando-se da sala virtual do Teams.

Nesse caso, seu audiovisual não será utilizado na análise da pesquisa. Por fim, estou, em qualquer etapa da pesquisa, à disposição para esclarecimentos sobre o andamento do trabalho investigativo, bem como em situações de desconforto ou constrangimento em virtude do tema da pesquisa. Segue meu contato telefônico/WhatsApp e e-mail: Pesquisadora responsável – Nadir Jardim Santana: (65) 9 9941-3471; e-mail: nadjadi@hotmail.com.

A forma de devolução deste termo assinado dar-se-á, após digitalizado, via aplicativo de mensagem (WhatsApp) ou correio eletrônico.

**CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA**

Em 23/12/2022