

Relações sociais e direitos na narrativa de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa

Eveline Maria Perdigão Silveira. Universidade Estadual do Ceará
Raquel Coelho de Freitas. Universidade Federal do Ceará

Resumo

O artigo discute as relações intersubjetivas que atuam na vida de jovens em conflito com a lei e como tais relações os constituem como sujeitos de direitos. O ponto de partida foi a escuta compreensiva dos próprios adolescentes, em uma pesquisa qualitativa, realizada com jovens em regime de privação de liberdade. Tomou-se como objeto de pesquisa o processo de elaboração de uma obra escrita e ilustrada por adolescentes que cumprem medida socioeducativa. A pesquisa foi baseada em redações elaboradas por eles, no contexto do 4º Concurso de Redação da Defensoria Pública da União (DPU). Situações de violação de direitos foram identificadas no discurso dos sujeitos, organizadas em núcleos de significado da linguagem e discutidas à luz da Psicologia Histórico-cultural, estabelecendo-se um diálogo com Le Breton, Vigotski e autores que discutem vulnerabilidades e socioeducação.

Palavras-chave: adolescentes; medida socioeducativa; subjetividade; relações intersubjetivas; vulnerabilidades.

Abstract

Social relations and rights in the narrative of teenagers in compliance with socio-educational measures. The article discusses the intersubjective relationships that play in the lives of young people in conflict with the law and how such relationships constitute them as subjects of rights. The starting point was the comprehensive listening of the adolescents themselves, in a qualitative research, carried out with young people in a regime of deprivation of liberty. For this, the research object was the process of elaboration of a work written and illustrated by adolescents who fulfill a socio-educational measure, which was based on essays prepared by them, in the context of the 4th Essay Contest of the Public Defender's Office of the Union (DPU). Situations of violence and violation of rights, were identified in the subjects' discourse, organized into language meaning cores and discussed in the light of Socio-historical Psychology, establishing a dialogue with Le Breton, Vigotski and authors who discuss vulnerabilities and socio-education.

Keywords: teenagers; socio-educational measure; subjectivity; intersubjective relationships; vulnerabilities.

Resumen

Relaciones sociales y derechos en la narrativa de adolescentes en cumplimiento de medidas socioeducativas. El artículo discute las relaciones intersubjetivas que actúan en la vida de los jóvenes en conflicto con la ley y cómo dichas relaciones los convierten en sujetos de derecho. El punto de partida fue la escucha integral de los propios adolescentes, en una investigación cualitativa, realizada con jóvenes en régimen de privación de libertad. Para ello, el objeto de investigación fue el proceso de elaboración de una obra escrita e ilustrada por adolescentes que cumplen una medida socioeducativa, la cual se basó en ensayos elaborados por ellos, en el marco del 4º Concurso de Ensayo de la Defensoría Pública de Unión (UPD). Fueron identificadas situaciones de violencia y violación de derechos en el discurso de los sujetos, organizadas en núcleos de sentido del lenguaje y discutidas a la luz de la Psicología Sociohistórica, entablando un diálogo con Le Breton, Vigotski y autores que discuten vulnerabilidades y socioeducación.

Palabras clave: adolescentes; medida socioeducativa; subjetividad; relaciones intersubjetivas; vulnerabilidades.

O intuito deste artigo é tematizar acerca das relações intersubjetivas que influenciam na vida de jovens que cumprem medida socioeducativa, bem como, a partir de suas narrativas, reconhecer o modo como tais relações os constituem enquanto sujeitos. O ponto de partida foi a escuta compreensiva realizada durante uma pesquisa qualitativa feita com adolescentes em regime de privação de liberdade, a qual utilizou a arte e a fala como ferramentas de expressão da rede de significações que compõem as interações dos jovens com os ambientes sociais que os rodeiam.

Não se tem por intuito realizar uma análise histórica das políticas voltadas para a infância e adolescência. Propõe-se uma discussão de como os adolescentes são impactados, no processo de construção de suas subjetividades, pela falta de eficácia destas políticas, bem como pelas desigualdades sociais e pelas representações de raça, gênero, origem social, direitos humanos e justiça, que dão suporte às relações de poder no tecido social.

É suficiente um breve olhar para a realidade concreta de jovens que vivem em condição de vulnerabilidade para se identificar violações de direitos. Violência doméstica, violência policial, abuso e exploração sexual, crianças e adolescentes fora da escola (e mesmo vitimizados pela violência institucional na escola), jovens em situação de rua, alguns cooptados pelo crime organizado. Esta realidade expressa um fracasso social e coletivo cujas maiores vítimas são os jovens.

Embora sejam vistos por muitos como ameaça à paz do “homem de bem”, são eles sementes e frutos de uma sociedade desigual (Assis, Deslandes, & Santos, 2005). São frutos de uma árvore plantada no período colonial e escravista, que cresceu no período da escravidão, desenvolveu seus galhos a partir da Proclamação da República (e com o consequente processo de industrialização e urbanização das cidades) e que, com raízes cada vez mais profundas no capitalismo neoliberal, tem produzido muitos frutos nos dias atuais.

Decerto que o Estatuto da Criança e do Adolescente ensejou avanços significativos no que diz respeito às políticas públicas voltadas às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e mesmo àqueles a quem se atribui a autoria de atos infracionais. Um dos principais avanços trazidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi a ruptura com a doutrina da “situação irregular” estabelecida pelo Código de Menores de 1979. De menores delinquentes e desvalidos a crianças e adolescentes; de objetos de intervenção a sujeitos de direitos; da doutrina da situação irregular à doutrina da

proteção integral, os novos paradigmas implantados pelo ECA possibilitaram outro parâmetro de atendimento aos jovens de idade inferior a 18 anos.

Como discute o documento organizado pelo Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte (2015, p. 04), “desde o ECA, começamos a perceber que irregular mesmo era a concepção do Estado e da sociedade sobre o modo de proteger a infância em situação de vulnerabilidade”.

Embora o ECA represente mudanças de paradigmas, mudanças na lei não necessariamente implicam em transformações no campo das desigualdades sociais, das concepções ideológicas, nem das percepções sociais que geram e alimentam preconceitos e processos de exclusão social.

Uma das faces mais dramáticas da referida realidade diz respeito ao número de crianças e adolescentes assassinados no Brasil. Segundo levantamento realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no período de 2016 a 2020, 35 mil crianças e adolescentes, de 0 a 19 anos foram mortos de forma violenta no Brasil, dentre os quais 31 mil tinham entre 15 e 19 anos. Em todas as faixas etárias, o maior índice de mortes violentas aponta os meninos negros.

Em 2017, estudo realizado também pelo UNICEF, em parceria com o Governo do Estado do Ceará, analisou histórias de vida de adolescentes assassinados em sete cidades deste estado. De acordo com dados do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência (CCPHA), os jovens compartilham um perfil que aponta o fato que tais homicídios têm cor, idade, origem social e sexo. Como nos demais estados do Brasil, são eles pretos ou pardos (65,75%), têm entre 16 e 18 anos (78,76%), são do sexo masculino (97,95%) e moram em bairros com menor renda nominal média de suas cidades (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2017).

Estes dados denunciam o fato de que crianças e adolescentes não são apenas atingidos pela desigualdade social e econômica, mas por determinantes raciais e de gênero. Esta é uma discussão que precisa ser exaustivamente realizada, pois, na perspectiva deste artigo, representa a trama geradora da violência sentida e, ao mesmo tempo, praticada por adolescentes em conflito com a lei.

Trata-se de um problema a ser enfrentado. Embora o artigo 227 da Constituição Federal atribua a responsabilidade pelas crianças e adolescentes no Brasil à família, à sociedade e ao Estado, considera-se que não há uma responsabilidade única, mas sim uma responsabilização comum visando a reversão deste quadro.

Vivemos numa sociedade que, sob a égide do capitalismo monopolista, produz a pobreza, intensifica as desigualdades sociais, ao passo que produz violências nos vários âmbitos da vida social. Os adolescentes têm sido profundamente atingidos por estas desigualdades, o que os conduz a vulnerabilidades que os tornam alvos à cooptação pelas facções criminosas, quer pela necessidade de sobrevivência, quer em busca de proteção, quer à procura de reconhecimento social.

O que cabe fazer diante desta realidade? Como superar este fracasso social, coletivo? Convém que se inicie esta discussão, buscando superar a mera busca por culpados. Tem-se lidado com a questão do envolvimento de adolescentes com delitos de forma limitada, quando ora se culpam os adolescentes, ora suas famílias, ora a escola, ora o ECA, a polícia ou a Justiça....não se tem concebido tal questão dentro de uma perspectiva sistêmica. A realidade é uma complexa trama de forças e jogos de poder que incidem sobre os atores sociais, embora maltratem mais a uns que a outros.

A concepção de que crianças e adolescentes em situação de pobreza representam uma ameaça social (Costa, 1990), por exemplo, tem suas raízes no século XIX e pode estar longe de ser superada. Este binômio carência/delinquência (Oliveira, 2015) é um sistema de ideias que fundamentou tanto o Código Mello Matos (1927) como o Novo Código de Menores (Lei nº 6.697/1979). Referida ideologia, de certa forma, persiste até hoje em muitas unidades de atendimento socioeducativo, nas escolas e no próprio sistema de garantia de direitos, fundamentando práticas objetificantes, disciplinadoras e mesmo violentas.

Até que ponto pode-se garantir que o paradigma da proteção integral e o reconhecimento de que adolescentes são sujeitos de direitos têm fundamentado as práticas do Estatuto da Criança e do Adolescente? Este artigo evidencia o fato de que, tão relevante quanto assegurar a efetivação do ECA nas práticas judiciais e mesmo no sistema socioeducativo, cabe enfrentar “as lógicas segregativas do discurso dominante ou massificado”. (Guerra et al., 2015, p. 19).

Descontextualização, alienação, descontinuidades de políticas públicas, violência institucional e dificuldades de atuar em permanente articulação interinstitucional são algumas das faces deste problema. Eis um quadro que se encontra além das vulnerabilidades sociais, posto que as instituições podem atuar no sentido da proteção de indivíduos que pertencem a grupos vulneráveis, mas também, em direção contrária, podem tornar-se

“elemento que engendra novas ‘camadas’ de vulnerabilidades” (Fonseca & Sandim, 2022, p. 56).

É preciso enfrentar o fato de que, se há adolescentes envolvidos com atos infracionais, há um sistema de garantias de direitos que tem fracassado e há práticas que desconsideram a dimensão subjetiva, social e política do problema. Estes jovens têm sido carregados pelas correntezas da invisibilidade, do silêncio e de baixa reflexão sobre o contexto social que envolve o tema.

O processo de constituição das subjetividades destes jovens (e suas articulações com as relações inter-subjetivas que são tecidas na família, escola, comunidade, bem como com atores sociais que compõem o sistema de garantia de direitos, sistema de justiça e de atendimento socioeducativo) precisa ser investigado, priorizando o que eles têm a dizer.

Cabe destacar que temáticas como as analisadas aqui podem lançar outro olhar sobre quem são e o que representam, na ordem simbólica de nossa sociedade, adolescentes que se envolvem com atos infracionais, apontando, certamente, para a responsabilidade social que se tem com estes jovens.

Método

Como referencial teórico de produção e análise de dados, trabalhou-se com a Psicologia Histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski, em virtude de se considerar a importância de elaborar um método que seja capaz de se aproximar da complexidade de seu objeto: a subjetividade. Como via de acesso aos processos subjetivos, elegeu-se a linguagem. Segundo Aguiar (2009, p. 130), a linguagem é “um instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que são construídas no processo social e histórico”.

Segundo este referencial teórico, a palavra possibilita aos sujeitos o acesso ao mundo das significações produzidas historicamente, constituindo-se, ao mesmo tempo, como base do processo de construção da(s) subjetividade(s) e do próprio desenvolvimento humano.

Desse modo, a palavra, incluindo a arte, é expressão do modo singular com que cada sujeito foi capaz de apreender e decodificar, num dado momento de sua existência, suas experiências no mundo e com o mundo. São elas formas de expressão das subjetividades.

Neste sentido, esta pesquisa se fundamentou numa perspectiva qualitativa de coleta de dados.

Buscou-se uma aproximação da dimensão das relações intersubjetivas, dos processos e dos fenômenos que constituem as subjetividades, além de compreender as experiências do mundo vivido dos adolescentes e os significados produzidos por eles, acerca das experiências.

O contexto de realização da pesquisa foi o 4º Concurso de Redação da Defensoria Pública da União (DPU) e o desenvolvimento de um projeto de produção de um livro contendo as referidas redações, as quais foram selecionadas na modalidade Ensino Fundamental. O projeto de edição do referido livro está sendo realizado pela Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo do Estado do Ceará (SEAS-Ce). A partir das redações, foram discutidos seus conteúdos com os adolescentes, os quais foram estimulados a traduzi-los em imagens (pintura em tela), segundo as representações construídas por cada um.

A condução das oficinas para reflexão dos conteúdos das redações foi realizada pelas autoras, enquanto a coordenação dos trabalhos artísticos foi feita por um artista plástico, sendo parte de um projeto permanente de arte-educação do centro socioeducativo, onde foi desenvolvida a pesquisa. Os encontros de produção das telas também foram acompanhados pelas pesquisadoras. Em seguida, foram realizados três grupos focais de jovens deste centro socioeducativo, para discussão sobre os conteúdos representados nas artes.

Assim é que a compreensão do processo de construção de subjetividade com os socioeducandos trouxe a necessidade de despertar uma tríade de conhecimentos essenciais: a) conhecimento de si mesmo como sujeito da história (Freire, 1997); b) conhecimento da realidade de violação de direitos em que está inserido; c) conhecimento da natureza do seu projeto de vida. Um dos principais fatores é o “conhecimento de si”, que encerra temas como visão de mundo, invisibilidade étnica e racial, identidade, autonomias, discriminação racial, desigualdades, exclusão, valores sociais e individuais, consciência de direitos, equidade, diversidade e protagonismo.

A referida tríade de conhecimentos foi construída por meio de um conjunto de ações ordenadas, compreendidas como Palavras, Emoções e Imagens em Movimento, método desenvolvido para as atividades de análise dos conteúdos das redações, estruturado em cinco etapas: 1) palavras narradas sobre a temática das redações, compreendidas como a narrativa dos jovens sobre suas experiências de mundo, especialmente, as que lhes são discriminatórias ou excludentes; 2) palavras pensadas, que são as reflexões sobre os

pressupostos teóricos históricos, cognitivos, culturais e legais estruturantes dos problemas vivenciados por si e pelos colegas que escreveram as redações, 3) palavras sentidas, são questionamentos devolvidos pelos jovens sobre seus relatos e reflexões conceituais e de vida que se assemelham àquelas escritas nas redações; 4) palavras buscadas, traduzidas como a busca por uma conscientização dos contextos sociais, políticos e legais em que se inserem; e, finalmente, 5) palavras pintadas, que é o resultado do processo reflexivo transformado em imagens. É neste contexto que os jovens compreendem por meio das artes uma linguagem em busca de sentidos restauradores de uma consciência social e política que promova fortalecimento cidadão e luta por direitos, dentro de um projeto humanitário de vida.

O trabalho de construção das telas (palavras pintadas) partiu da dimensão do sensível, dos afetos, da busca do entendimento empático do outro e da expressão dos sentimentos através da arte. Para tanto, foi organizado o processo de elaboração das pinturas em três momentos, com objetivos distintos: (1) trabalhando a sensibilidade; (2) releitura das redações e elaboração das telas; (3) diálogo coletivo acerca dos sentidos das imagens.

Neste terceiro momento, os participantes do projeto se organizaram em grupos de cinco ou seis adolescentes, ocasião em que emergiram debates acerca das telas escolhidas por eles. Cada discussão partia de uma imagem e seguia, de maneira não direcionada, conforme o fluxo do pensamento do grupo. Foram formados três grupos, os quais debateram entre 1h e 25 min e 1h e 30 min. Com a autorização dos participantes, as discussões foram gravadas e transcritas para posterior análise de dados.

Como procedimentos de análise dos dados, debruçou-se, sobretudo, sobre as narrativas dos adolescentes acerca das telas produzidas por eles, seus sentidos e significados. Como em Vigotski (2006), a palavra foi concebida, neste estudo, como representação do que ocorre nas relações do sujeito com o mundo. Por este motivo, as discussões em grupo foram transcritas para a realização de uma análise de conteúdo, procurando identificar núcleos de significado. Tais núcleos apontam para os sentidos subjetivos construídos pelos adolescentes, a partir da experiência concreta de cada um.

Esta análise prevê a articulação dos conteúdos com as lógicas que norteiam o pensamento de cada adolescente. Como destaca Calil (2003, p. 148), “todas as falas possuem um pensamento oculto por trás, um subtexto, que, ao ser revelado, permite a compreensão do significado subjacente às palavras, revelador da

base afetivo-volitiva do sujeito”. A análise de subtextos desvela, portanto, significados, sentidos, como também necessidades, desejos, afetos, sentimentos e emoções.

Neste sentido, buscou-se, nos discursos, nos subtextos, identificar os núcleos de significado, articulando-os às possíveis determinações concretas que levaram os jovens às formas de interpretar os direitos humanos e a justiça (temas que tangenciam o tema gerador do Concurso de Redação), política, polícia, comunidade, escola e ainda liberdade, humilhação, sofrimento e raiva.

Depreenderam-se das narrativas dos adolescentes cinco núcleos de significado: (1) Ricos têm oportunidades que pobres não têm; (2) Ricos mandam em tudo, até no pobre; (3) Ricos querem ficar longe dos pobres; (4) Por que os caras entram no crime? (5) Julgamentos, este último com três subdivisões: (5.a.) O olhar julga; (5.b.) Através dos julgamentos, aprendemos quem somos; (5.c.) O julgamento reduz as oportunidades.

Discussão e análise de dados

Na perspectiva histórico-cultural, o sujeito é um ser que se constitui em sua existência nas relações com os outros sujeitos, mediadas pela linguagem. Neste fluxo de trocas intersubjetivas, o sujeito produz-se subjetivamente em sua singularidade, experimentando e apreendendo sua realidade de forma também singular.

Nesta perspectiva, o estudo do modo com que valores e símbolos de uma cultura se apresentam – e a maneira com que estes são percebidos e sentidos pelos sujeitos – torna-se relevante para a compreensão das subjetividades de adolescentes em conflito com a lei.

No que diz respeito ao modo com que percebem e são impactados pelos valores associados à raça, poder e dinheiro, os núcleos de significado mais citados no discurso dos adolescentes referem-se às relações e distinções no cotidiano, no tratamento e no reconhecimento entre ricos e pobres, brancos e pretos. Foram identificados três núcleos de significado em torno deste tema: (1) ricos têm oportunidades que pobres não têm; (2) ricos mandam em tudo, inclusive nos pobres; (3) ricos querem ficar longe dos pobres.

Ricos têm Oportunidades que Pobres não Têm

As oportunidades dos ricos citadas pelos adolescentes dizem respeito ao acesso a direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, como o direito à educação de qualidade (associadas à escola e à universidade privada), ao lazer e ao esporte. Estas oportunidades

são associadas a “ter o que é bom” e é esta posse que torna a vida mais fácil.

O grupo 1 comentou sobre imagem produzida por um dos adolescentes: um jogo de futebol está acontecendo em campo de propriedade de pessoas ricas (representado na parte de cima da tela), enquanto os meninos da favela lhe assistem do lado de fora (representado abaixo da tela), sendo as duas realidades separadas por grades.

(Ad.1) “É mais fácil para aqueles do campo, dos prédios, do que para o menino da favela. Eles têm dinheiro, nasceu em berço de ouro. Ir para faculdade... O pai paga a faculdade. Pro menino pobre é difícil.”

(Ad.4) “Filho de rico sai de boa, arrumadão. Passa bem. Filho de papaizinho. Filho de pobre é acabadinho, olhos e cabelos grandes, são de uma sociedade baixa. Não tem escola particular.”

As expressões “arrumadão” e “acabadinho”, claramente colocadas em oposição, apontam para um movimento de valorização do rico e desvalorização dos pobres, para a tensão entre os considerados incluídos e os excluídos, a qual é produzida em contextos sociais de desigualdade econômica e são resultantes também de processos coloniais e escravagistas que se estruturaram em nossa sociedade. Cabe destacar que estas tensões e representações são parte do que compõe o processo de construção da autoimagem e da autoestima dos adolescentes, base de suas ações no mundo e com o mundo.

A referida concepção norteia as relações intersubjetivas de um modo geral, à medida que ensina o que se permite a ricos e a pobres. Numa linha de raciocínio mais profunda, define quem o sujeito é e que lugar ele ocupa no tecido social, se o indivíduo pertence ou não às relações sociais legítimas, se ele tem direito a ter direitos, se é protegido. O depoimento a seguir, emitido por Ad.2, em discussão do grupo 2, articula claramente os significantes “ser da favela” com “ser bandido”, apontando esta articulação como a base da discriminação.

Nós fomos criados no canto. Onde nós aprendemos que somos gentes diferentes. Porque quem mora na favela é discriminado. Pensa que só porque mora na favela é bandido. Nos prédios tem os vereadores, os corruptos, só que não dizem que eles são bandido. Eles são ricos. (Ad.2)

Observe-se que a concepção de que adolescentes em situação de pobreza representam uma ameaça social, citada por Costa (1990), Oliveira (2015), Almeida (2018) permanece forte no âmbito das representações simbólicas – e nas práticas – que norteiam as

relações intersubjetivas ainda hoje. Esta concepção enseja, por exemplo, violências físicas e simbólicas nas relações institucionais e findam por justificar violações de direitos.

Eis um quadro que se encontra além das vulnerabilidades sociais, posto que as instituições podem atuar no sentido da proteção de indivíduos que pertencem a grupos vulneráveis, mas também, em direção contrária, podem tornar-se “elemento que engendra novas ‘camadas’ de vulnerabilidades” (Fonseca & Sandim, 2022, p. 56).

Ser “da favela”, “acabadinho”, “bandido”, em oposição ao ser “dos prédios”, “arrumadão” parece servir de base para o segundo dos núcleos de significado, o qual aprofunda esta questão e acrescenta a noção de poder.

Ricos Mandam em Tudo, até no Pobre

Outra imagem que gerou significativo impacto em um dos grupos (G.1) foi a de um homem branco que ostentava vários símbolos representativos de riqueza (relógio, cordão com o cifrão, chapéu, charuto, em cima de uma montanha de dinheiro), tendo, abaixo dele, pessoas negras, com corpos magros, caracterizadas como tristes e necessitadas. Breve trecho da discussão deste grupo em torno da tela apresenta outro núcleo de significado acerca dos ricos:

Porque nós somos tipo o pessoal pobre, os ricos pensa só neles mesmo. Os preconceitos vêm de faz tempo. Os brancos tem preconceito com os pobres, com pretos que eram escravos, que vem de longe já. Eles acham que podem fazer isso. (Ad.2)

(E) “Então preconceito não é da pobreza só, é da cor?”

(Ad2.) “É da cor também.”

(Ad4.) “A cor é do dinheiro. A dos ricos é verdinha, a dos pobres é vermelha. Tem mais dinheiro, eles pensam que manda mais. Manda em tudo, também no pobre.”

(Ad1.) “Que eles podem, porque tem mais dinheiro.”

Na relação de raça e poder, os adolescentes interrogaram quem tem o poder de decidir/mandar. No trecho da discussão em grupo retratada acima, nota-se uma contradição neste sentido: ricos são brancos, negros são pobres, mas o que os coloca na posição de comando? A riqueza ou a cor (da pele)? A cor da pele ou a cor do dinheiro?

Há, no entanto, um ponto na discussão em que os adolescentes convergem: “quem tem mais, manda mais”. Seja por se ter dinheiro, poder ou reconhecimento, o direito de governar-se não é para todos.

“Ricos mandam em tudo, também no pobre”, ou seja, o lugar que cabe ao pobre é o da submissão.

Cabe refletir acerca do que significa para o jovem pobre adotar numa sociedade onde “ricos mandam em tudo”, “quem tem mais, manda mais”. E de que maneira estes significantes contribuem para seus processos de subjetivação.

Numa sociedade marcada pela lógica do capital, com apelos permanentes ao consumo, que classifica e hierarquiza pessoas a partir de sua capacidade de comprar e ostentar sinais de riqueza, ser adolescente rico é absolutamente diferente de ser um jovem que vive em condições de vulnerabilidade. Estes sujeitos ocupam posições diferentes no tecido social e tendem a compreendê-lo a partir da posição e percepção deste lugar.

Ao julgar, lugares sociais são atribuídos para ricos e outros, para pobres. Estes sinais (ricos brancos *versus* negros pobres), por exemplo, tornam-se critério do julgamento que opõe vagabundo e trabalhador, gerando, enfim, outro significante. As palavras de um adolescente do Grupo 1 retrata o que se está a discutir: (Ad.4) “Se você vê um bem pretinho perto de um branquinho; um preto cheio de tatuagem com brinco na orelha e um cara branquinho, relógio, um carro. Você vê um preto andando, você vai dizer: ‘Vixe, aquilo é um vagabundo’”.

Nas relações cotidianas com a polícia, somente ao branco cabe o princípio da presunção de inocência. A polícia sabe que o abuso de autoridade contra um branco de classe média, por exemplo, terá repercussões muito distintas se perpetrada contra um negro pobre.

As tensões geradas entre adolescentes negros, pobres e a polícia apontam uma das faces do racismo estrutural e de processos cognitivos que perpetuam a imagem do jovem negro como sendo um bárbaro, um ser sem afetos ou cognição, ou apenas um corpo em movimento, para quem os direitos seriam desnecessários (Freitas, 2019). Em meio a malhas discriminatórias que a maioria dos jovens constrói seus valores e representações de seu lugar no tecido social.

A este respeito, Guerra et al. (2015, p. 18) comentam que somente quando cometem um ato infracional é que os adolescentes se tornam visíveis. Este é o momento em que, atravessando a porta de vidro, adentram a ordem simbólica da sociedade. A narrativa daquele jovem acerca da discriminação social aponta o que Fonseca e Sandim (2022) denominam por “vulnerabilidade institucional”, remetendo-se ao Estado como elemento engendrador de vulnerabilidades que emergem das relações de poder, de hierarquizações, em um

contexto em que apenas alguns são reconhecidos como dignos de sua ação protetiva.

Esta realidade se evidencia quando após a interação, por exemplo, a situação de vulnerabilidade do adolescente só se intensifica: a sentença lhe é impregnada como um estigma e as relações conflituosas se agravam; a violência policial sofrida nas comunidades se aprofunda e ocorre uma verdadeira desfiliação do adolescente em relação às instituições sociais a que caberia pertencer. Denomina-se a isso, uma modalidade de racismo institucional (Almeida, 2018).

O adolescente do Grupo 2 dá continuidade ao que estava a relatar acerca de como se sente visto pela polícia e as repercussões para seu direito à liberdade: (Ad. 2) “Aquele quadro ali: direito à liberdade. Eu queria esse direito à liberdade da polícia não me parar. Só que eu não tenho esse direito. Quando eles me vêm, eles me param”.

Sendo vistos como ameaça à paz da sociedade, os adolescentes – e não a partir de sua condição de vulnerabilidade – tornam-se alvos permanentes da ação policial, mesmo que sua condução não esteja a se opor ao que é legal. Estas ações se dão em nome de uma suposta proteção à sociedade, quando, na realidade, estão a atuar em favor de uns grupos e em desfavor de outro(s).

Como ressaltam Fonseca e Sandim (2022), tem-se discutido o conceito de vulnerabilidade com um foco unicamente nos grupos vulneráveis e em sua capacidade de enfrentar as situações em que os riscos se efetivam em perdas ou danos. É como se este conceito de vulnerabilidade estivesse diretamente relacionado à ausência ou fragilidade de recursos para enfrentar eventos ameaçadores, quando ser/estar vulnerável guarda relações também com a estrutura social e o aparato institucional disponível à pessoa ou grupo. O problema nesta forma de conceber vulnerabilidade está no fato de se colocar em segundo plano o lugar que ocupa o Estado como elemento regulador das relações institucionais, posto que estas podem contribuir tanto para a proteção do indivíduo (ou de alguns) ou para a reprodução e o aprofundamento das vulnerabilidades.

O fato é que este mundo tem se apresentado como extremamente hostil a tais pessoas em desenvolvimento. A este respeito, Guerra et al. (2015) ressaltam a lacuna que existe entre os adolescentes e as políticas públicas, no campo da educação, da saúde, da assistência, sendo vistos e nomeados como um problema, um transtorno. A sociedade não tem sido gentil com os adolescentes em condição de vulnerabilidade. Embora sejam eles produto de um sistema que produz profundas desigualdades sociais e violências em diversos

âmbitos (física, moral, institucional...), não se concebe que suas práticas sejam maneiras de resistir às opressões a que são submetidos.

Crescer em tais circunstâncias prejudica o desenvolvimento de habilidades ligadas à adaptação social, à capacidade de resolução de conflitos e de desempenho de papéis sociais, contribuindo para a construção de subjetividades imersas na desordem social.

Cabe considerar que o adolescente que se envolve com atos transgressores pode estar em busca do apoio social e do reconhecimento que não tem encontrado nos espaços de interação social. A violência praticada por estes jovens pode ser entendida como uma maneira possível de inclusão social (Calil, 2003). Em busca de outras possibilidades de pertencimento – e mesmo um percurso que supostamente lhe dará visibilidade – findam envolvendo-se em situações de grande risco pessoal e social.

Esta é uma questão também discutida por Sales (2004) ao propor o entendimento da violência como resposta a realidade de múltiplas violências e violações de direitos que se imprimem na vida de adolescentes pobres e periféricos, o que a autora denomina por “cidadania escassa”.

Ricos querem Ficar Longe dos Pobres

Na perspectiva dos adolescentes, parece existir pelo menos duas origens para as tensões entre ricos e pobres: (1) os ricos percebem os pobres como ameaça às suas pessoas e aos seus bens e (2) as desigualdades sociais provocam raiva nos pobres, isto por não terem condições de acesso a bens e serviços que desejam, mas que somente os ricos os possuem. Isto não significa uma questão de essencialidades, como o não ter virtudes morais para não desejar o que é do outro, mas sim, a consciência de que as oportunidades, os direitos e os bens não são distribuídos de forma equânime na sociedade, e de que as leis não são aplicadas para os pobres.

O recorte da discussão do Grupo 2, acerca da tela que representa o jogo de futebol, pode ilustrar a primeira destas zonas simbólicas de conflitos.

(Ad2.) “Porque eles aqui, do campo, tem medo do pessoal da favela roubarem eles, sequestrar, talvez matar. Porque o crime é na favela, acontece na favela.”

(Ad2.) “As crianças da favela querem só ver o jogo. As crianças de cima que mandam. Os favelados estão no alambrado, umas grades.”

(E) “Por que tem alambrado?”

(Ad2.) “É para as crianças não irem para os prédios. O povo dos prédios não quer as crianças lá, ficam isolando eles. O povo de lá tem preconceito.”

Reaparece aqui a discriminação referida no núcleo de significado anterior, através do vocábulo “preconceito”. No entanto, quando os adolescentes remetem suas falas a grades, alambrados que separam a cidade da favela, falam de algo que vai além de simples estrutura metálica erguida entre propriedades. Há grades simbólicas que isolam ricos de pobres e interditam acessos, oportunidades, impedem o reconhecimento. A suspeita permanente, gerada pelo preconceito ligado à origem social citada, parece se converter em uma comunicação de que não há lugar para o adolescente ali, assim como não há lugar para ele na sociedade. O sentimento que se gera nos adolescentes, a partir desta exclusão/discriminação é retratado como raiva e “vontade de acanaiar”, como se pode identificar na narrativa de Ad.4, no Grupo 2:

Eles (os pobres) querem jogar, mas não pode. Eles querem ir para lá porque não tem condição, mas tem vontade. Às vezes fica sentindo que não cabem eles ali. Dá vontade de acanaiar. Já que não pode entrar, vai lá e acanaia tudo. Dá uma raiva.

Em Le Breton (2019), a vida social requer dos humanos a produção de significantes que impõem-se entre o indivíduo e o mundo, os quais agem sobre todos, ou seja, afetam e, ao mesmo tempo, demandam uma ação afetivo-cognitiva sobre as mesmas. A raiva e a “vontade de acanaiar” dizem sobre a ação reativa a uma rede de significantes discriminatória e sobre as possibilidades de resistência percebidas por eles.

É oportuno indagar como há de se realizar o processo de construção das subjetividades de adolescentes que carregam em suas existências as marcas dos lugares interditados, das grades erguidas para isolá-los do convívio social, especialmente com grupos sociais não vulnerabilizados. As narrativas dos adolescentes expressam as subjetividades que se constroem no campo das interdições geradas pelos preconceitos e possivelmente, se articulam com o que apontam as narrativas do núcleo de significado a seguir.

Por Que os Caras Entram no Crime?

Este tema apareceu nas três discussões de grupo. Foram registrados conteúdos diferentes quando suas narrativas apontam as motivações que levam “os caras ao crime”. Estes conteúdos foram agrupados em quatro grandes núcleos de significação.

1. Devido à escassez ou falta. (...): (a) falta alguma coisa em casa; (b) falta escola, educação, segurança na escola (drogas na porta da escola), atividade esportiva, ajuda da escola para aprender;

- (c) não se tem acesso a emprego/trabalho; e
(d) falta oportunidade.

2. Devido ao envolvimento com drogas.

3. Devido ao luxo que as facções oferecem.

4. Quando a pessoa é vítima de coisa errada e reage:
(a) conflitos com outra pessoa; (b) situações em que são humilhadas pela polícia; e (c) racismo.

Observe-se que, dos quatro motivos citados, os três primeiros apontam para uma mesma realidade: os “caras” não se sentem apoiados em nenhuma das dimensões da vida social, buscam solução no envolvimento com bebidas e drogas e findam por encontrar no crime o suporte que não tiveram em suas vidas. Suas falas remetem com clareza às lacunas entre as políticas públicas e os adolescentes, discutidas por Guerra et al. (2015).

Há ainda uma questão importante que explica o envolvimento com o crime em resposta ao preconceito e à injustiça. Embora não tenha sido a resposta mais citada pelos grupos, cabe destacar o núcleo de significado que define que o crime muitas vezes é uma reação a situações humilhantes. Ad.4, adolescente do Grupo 2, traz um depoimento emocionado acerca do impacto do racismo em sua subjetividade: “O racismo mexe com a mente do cara. Crime julgar pela cor. A pessoa vai se revoltando. A pessoa fica com aquela ideia, pensando... dá vontade de matar... ou se matar”.

Discussões de Silvio Almeida (2018) acerca do racismo estrutural articulam-se com a fala do adolescente. Para o autor, a sociedade, tal como se organiza, reproduz tanto na vida dos sujeitos, como nas práticas institucionais, parâmetros de discriminação racial. Ser branco é não ter uma identidade racial, ou seja, não ser pensado a partir de sua raça, mas de sua singularidade. Mas ser negro, numa sociedade racista como a que vivemos, é carregar toda a opressão e subalternização construída no decorrer da história, a qual se reproduz nas micro e macro violências cotidianas.

Há um aspecto relevante no que diz respeito ao processo de construção da subjetividade de adolescentes que cumprem medida socioeducativa: crime é uma reação. Quer à ausência de suporte para uma vida digna, quer à falta de perspectivas, quer ao julgamento pela cor, pela origem social, pelo lugar onde mora.

A respeito do significante julgamento, cabe destacar que este foi o significante não apenas mais referido pelos adolescentes, mas também o que esteve presente nas discussões de temas mais diversos: relações comunitárias, interações na escola, do tratamento da polícia dispensado ao adolescente e, por fim, àquilo que

fundamentava as decisões dos juízes quando o jovem é responsabilizado por delitos cometidos.

Julgamentos

Foram registradas diferentes referências a este significante, entre diretas e indiretas. Em torno deste, a fala dos jovens apontou três núcleos de significado: (1) o olhar julga; (2) através dos julgamentos, aprendemos quem somos e (3) o julgamento reduz as oportunidades.

O Olhar Julga. “Tem pessoas que não tem um olhar bom, tem um olhar que julga. Ninguém sabe o que tem por dentro das pessoas. Mas as pessoas julgam” (Ad. 2; G.2). Com referência em Le Breton (2019), para quem o reconhecimento é condição primária para que o filhote de homem possa compreender-se e afirmar-se como sujeito, o “olhar que julga” representa um olhar que nega ao adolescente o reconhecimento enquanto ser existente, interditando-o, em última instância, como ser social. Importante destacar que este olhar não vem apenas de um certo tipo de pessoas (um professor, um vizinho ou um policial), mas é identificável nas relações intersubjetivas de um modo geral. Trata-se da “invisibilidade perversa” tematizada por Sales(2004).

Se o reconhecimento do outro é a base para o reconhecimento de si, cabe indagar: o que comunica este olhar para o adolescente acerca dele mesmo? Para os adolescentes, até o julgamento realizado pelo magistrado apresenta a marca da invisibilidade perversa, posto que analisa o delito, mas não a pessoa que o cometeu, não as histórias vividas por cada um.

Promotor, juiz....criticam a gente só por causa do crime que a gente fez. O processo vai para a mesa dele, ele olha. Esse aqui fez crime tal, tal. Ele não conversa com a gente. Se ele viesse aqui dentro para conviver com a gente, no instante ele iria saber que somos todos normais. (Ad.2)

(Ad.3) “Ele vê o crime, vê só por aquilo que você fez. Não sabe o que é a gente de verdade”.

(Ad.4) “Juiz só sentenciando os menores. Só destruindo a vida dos outros”.

Cabe destacar que o “olhar que julga” realiza um reconhecimento a partir do delito, inserindo o adolescente na vida social, partindo da desconfiança permanente, o que comunica ao jovem que ele é um sujeito perigoso. Sua compreensão de mundo (bem como sua comunicação) é marcada por esta maneira de ser reconhecido.

Através dos Julgamentos, Aprendemos quem Somos. No grupo 2, ao tematizar acerca de imagem que

remetia ao direito à educação, um adolescente relatou o que aprendeu na escola:

É porque nós somos uma sociedade mais baixa. Viemos de um canto mais pobre. (...) Nas escolas nós somos ensinados a ser o que nós somos hoje. Eu sei que o cara entra na vida só se quiser, mas tem cada coisa que complica a vida da gente. (Ad.2)

Esta narrativa aponta a escola como uma instituição que ensina aos adolescentes o que são e/ou representam nas dinâmicas sócio-interativas. Em vez de favorecer seu desenvolvimento e ainda colaborar em seu reconhecimento, de modo geral, tem reproduzido os valores sociais hegemônicos que, ao discriminar o adolescente que não se enquadra em modelos esperados de jovem, aluno, cidadão, excluem-no de uma convivência intersubjetiva sadia.

Como destacam Assis et al. (2005, p. 81), o que comumente é nomeado como “incapacidade escolar”, “dificuldade de aprendizagem”, baixa capacidade para o mercado formal ou outras atribuições associadas a uma suposta incompetência cognitiva, afetiva ou social, há uma histórica - e nunca superada - de negação de oportunidades aos jovens das classes populares. Há também o racismo estrutural que se reverbera nas relações institucionais (Almeida, 2018).

Medidas devem ser tomadas no sentido de viabilizar políticas públicas que deem formação e condições aos educadores para lidar com o desafio que significa atuar com adolescentes em conflito com a lei.

O Julgamento Reduz as Oportunidades. “Aí o povo olha a gente pelo nosso histórico. O povo da cidade pequena, o povo conhece nós. Fica criticando. O cara quer fazer outra história, mas parece que não consegue. Não consegue porque a população fica jogando contra você” (Ad.2, G2).

Como demonstra esta narrativa, os julgamentos realizam um reconhecimento às avessas, produto da invisibilidade perversa (Sales, 2004). A inserção do adolescente na vida social realiza-se, então, a partir da desconfiança permanente, o que comunica ao jovem que ele é um sujeito perigoso. Um percurso de exclusão, marginalização e invisibilização marca suas histórias e constrói no adolescente a concepção que lhe é quase impossível a superação. Sua compreensão de mundo é marcada por esta maneira de ser reconhecido.

Para Silvio Almeida (2018), ao contrário do branco, o negro é visto (e julgado) a partir de sua raça, perdendo assim a possibilidade de ser reconhecido em sua individualidade. Em um raciocínio limite, quando um negro

erra, todos, simbolicamente, pagam por isto. E mesmo sem cometer erros, recai-lhe a desconfiança por ser negro. É o que o autor denomina por “subalternização racial”.

O jovem negro periférico carrega sobre si o peso de todo seu grupo, o que implica em consequências sociais, econômicas, educacionais e de saúde. Como estratégia de enfrentamento da referida realidade, diante de fragilidades de laços afetivos e sociais, e em face das parcas e inconstantes políticas públicas de apoio social, adolescentes que cumprem medida socioeducativa constroem outras formas de justiça e inventam estratégias de convivência nada pacíficas, caracterizadas pela violência que, embora não tenha sido criada por eles, os atravessa por meio das interações intersubjetivas. E assim, de “desobedientes”, “incompetentes”, “revoltados” se tornam temidos, inaugurando outra condição de reconhecimento (Guerra et al., 2015) e, como destaca Freitas (2019), diante da injustiça, reagem produzindo um padrão de justiça para si.

Considerações Finais

Os depoimentos dos adolescentes em tela revelam os critérios sociais e históricos que classificam quem é passível ao controle do Estado, através da polícia e Justiça, e quem não o é, ou seja, quem é ou não sujeito de direitos. São juízos que apontam para o jovem periférico que teve um acesso precário à educação, uma história de vida marcada pela violação de direitos, realidades que o excluem da possibilidade de ser reconhecido como sujeito social e de direitos. Estes julgamentos apontam o fato de que há uma distância abissal entre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o cotidiano de adolescentes em conflito com a lei. Um delito não fala apenas de um percurso de um único jovem que cumpre medida socioeducativa, mas diz também de jogos de forças, relações de poder que percorrem instituições como a escola, a polícia, a Justiça, e de tensões que se estabelecem entre as gerações, as etnias e os estratos sociais. São estas forças que potencializam “os olhares que julgam”, criminalizando as adolescências pobres e suprimindo oportunidades; que autorizam a violação de direitos de jovens negros, pobres, periféricos; que erguem grades e ensinam o que eles são: “de uma sociedade baixa”, “de um canto, onde se ensina que são gentes diferentes”. Estes são vetores que efetivam suas forças atingindo sobremaneira os jovens em condição de vulnerabilidade e suas famílias, contribuindo na produção de subjetividades que se pautam em um padrão de justiça para si.

A respeito destes jogos de forças, não se pode omitir o fato de que, no Brasil, as relações sociais sempre foram marcadas pelo uso da violência, da submissão e da exclusão; desde a chegada dos Portugueses em terras indígenas. As diferentes formas de violência a que estes adolescentes são submetidos constituem obstáculos ao desenvolvimento de seu potencial, à construção de sua autoimagem, ao desenvolvimento de sua autonomia e do pensamento crítico.

Também não se pode secundarizar o papel do Estado, na efetivação de políticas públicas que se tornem capazes de, pelo menos, reduzir as desigualdades sociais, através de serviços de cuidados e proteção social de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de vulnerabilidade. É importante ainda que ações vulnerabilizantes do Estado - que determina quem é merecedor de sua ação protetora e quem não o é - sejam revistas e superadas e que a sociedade reconheça que estes adolescentes precisam ser protegidos e cuidados.

É preciso olhar este adolescente de outra forma, compreender seus comportamentos como reações às microviolências cotidianas vividas nas relações intersubjetivas, bem como às diversas faces da violência estrutural a que são submetidos. Intervenções baseadas unicamente no disciplinamento, na vigilância e na subordinação apenas reproduzem os jogos de forças tão conhecidos por eles e que os mantém no mesmo lugar social.

As subjetividades não têm como ser pensadas de maneira a se desconsiderar as forças políticas, econômicas e históricas. Tais dimensões da vida humana se articulam e se potencializam de tal forma que intervir em um dos pontos do sistema impacta sobre os outros.

Desta forma, há um lugar de fala que precisa ser restituído aos adolescentes que têm sido vistos e nomeados a partir do ato infrator. Qualquer esforço que se proponha à socioeducação de jovens que cumprem medida socioeducativa precisa partir destas falas, pois é através delas que se poderá chegar às subjetividades.

Acredita-se que a contribuição deste estudo está em apresentar elementos da subjetividade dos jovens que cumprem medida socioeducativa, através de suas narrativas. Não se tem por intuito analisar aprofundadamente as narrativas destes adolescentes, nem contribuir com outras generalizações ou ideias pré-concebidas, mas apresentá-los como sujeitos de direitos e como seres pensantes, que têm capacidade crítica de analisar a própria realidade e suas condicionantes sociais.

Enquanto as políticas públicas não se voltarem ao reconhecimento destes jovens em sua singularidade,

atentando para as dinâmicas subjetivas e intersubjetivas, pouca diferença estará fazendo na vida de cada um.

Referências

- Aguiar, W. M. J. (2009). A pesquisa em Psicologia Sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 129-140). São Paulo: Cortez.
- Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.
- Assis, S. G.; Deslandes, S. F., & Santos, N. C. (2005). Violência na adolescência: sementes e frutos de uma sociedade desigual. In Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (Orgs.), *Impacto da violência na saúde dos brasileiros* (pp. 79-105). Brasília: Ministério da Saúde.
- Calil, M. I. (2003). De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de resignificação do sujeito. In S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da Psicologia Sócio-Histórica* (pp. 137-166). São Paulo: Cortez.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2001). *Coleção Saraiva de Legislação* (21ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Costa, A. C. G. (1990). *Brasil criança urgente: a Lei 8069/90*. (Vol. 3, Coleção Pedagogia Social). São Paulo: Columbus Cultural.
- Fonseca, F., & Sandim, T. L. (2022). Vulnerabilidades sócio/institucionais: em busca de um conceito amplo e complexo. In P. Spink, F. Burgos & M. A. Alves (Orgs), *Vulnerabilidade(s) e ação pública: concepções, casos e desafios* (pp. 55-73). São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10438/31670>
- Freire, P. (1997). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, R. C. (2019). Prólogo. In C. S. Franco, R. C. Freitas, & L. R. Carvalho (Orgs.), *Liberta* (2ª ed., pp. 11-15). Fortaleza: Imprensa Universitária-UFC.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2017). *Trajetórias interrompidas: homicídios na adolescência em Fortaleza e seis municípios do Ceará*. Brasília: UNICEF. Recuperado de <https://cadauidaimporta.com.br/wp-content/uploads/2018/03/trajetorias-interrompidas-junho-2017.pdf>
- Guerra, A. M. C., Grillo, C. F. C., & Pereira, M. R. (2015). Prefácio. In Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo (Org.), *Desafios da socioeducação: responsabilização e integração social de adolescentes* (pp. 18-22). Belo Horizonte: CEAf.
- Le Breton, D. (2019). *Antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes.
- Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União, seção 1*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
- Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. (2012, 18 de janeiro). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. *Diário Oficial da União, seção 1*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm
- Oliveira, M. R. (2015). Violência institucional no Sistema Socioeducativo: quem se importa? In Fórum Permanente do Sistema de Atendimento de Belo Horizonte (Org.), *Desafios da socioeducação: responsabilização e integração social de adolescentes* (pp. 27-49). Belo Horizonte: CEAf.
- Sales, M. A. (2004). *(In)Visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência* (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/9/8132/tde-06122005-171140/pt-br.php>.
- Vigotski, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2006). *Obras escogidas* (Tomo I). Madri: Akal.

Eveline Maria Perdigão Silveira, Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Coordenadora do Núcleo de Estudos Aplicados Direito, Infância e Justiça (NUDIJUS). Endereço para correspondência: Rua Chico Lemos, 1614, Parque Iracema, Fortaleza/CE, CEP 60.824-042. Email: eveline.perdigao@uece.br ORCID: <https://orcid.org/0000000165252266>

Raquel Coelho de Freitas, Doutora em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Law Policy And Society pela Northwestern University, é Professora Titular da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Coordenadora do Núcleo de Estudos Aplicados Direito, Infância e Justiça (NUDIJUS). Email: raquelcoelho.ufc@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7915-8569>

Recebido em 22.jan.22
Revisado em 26.abr.22
Aceito em 04.mai.22