



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação Em Psicologia



Dora Teixeira Diamantino

**DO LAR PARA O MUNDÃO: SENTIDOS SUBJETIVOS DO ATO INFRACIONAL
CONSTRUÍDOS PELAS ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Salvador
2015

Dora Teixeira Diamantino

**DO LAR PARA O MUNDÃO: SENTIDOS SUBJETIVOS DO ATO
INFRACIONAL CONSTRUÍDOS PELAS ADOLESCENTES EM
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humana, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

Área de concentração: Cognição e Representações Sociais.

Orientador: Antonio Marcos Chaves

Salvador
2015

D537 Diamantino, Dora Teixeira
Do lar para o "mundão": sentidos subjetivos do ato infracional construídos pelas adolescentes em privação de liberdade / Dora Teixeira Diamantino. – Salvador, 2015.
178 f. :il.

Orientador: Prof.º Dr.º Antonio Marcos Chaves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, Salvador, 2015.

1. Adolescência - Aspectos psicológicos. 2. Adolescentes - Conduta.
3. Delinquentes juvenis. 4. Assistência a menores - Brasil. I. Chaves, Antonio Marcos, II. Título.

CDD –364.36



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADEMICO E DOUTORADO



TERMO DE APROVAÇÃO

**“DO LAR PARA O MUNDÃO: SENTIDOS SUBJETIVOS DO ATO INFRACIONAL
CONSTRUÍDOS PELAS ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE”**

Dora Teixeira Diamantino

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antônio Marcos Chaves (orientador)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.ª Dr.ª Marilena Ristum
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof.ª Dr.ª Miriã Alves Ramos de Alcântara
Instituto Federal da Bahia - IFBA

Salvador, 10 de julho de 2015.

Dedico este trabalho a todas as adolescentes da CASE, por terem transbordado a minha história com as suas histórias.
Em especial à Ana, Bruna e Denise, por me apresentarem outras possibilidades de resistir em um ambiente tradicionalmente masculino.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, aos meus pais – Antonio e Yonne - e irmão Pedro, pelo referencial de luta e sensibilidade com os oprimidos; por me ensinarem a sonhar com a justiça social e acreditar na possibilidade de mudança.

Agradeço a Elmo, companheiro de todos os dias, por sonhar junto comigo e me assegurar que o amanhã poderá ser melhor. Obrigada também pelos lanchinhos durante as longas horas de escrita desse trabalho e por compreender as minhas ausências.

Agradeço ao meu orientador, Antonio Marcos Chaves, por dar credibilidade a esse estudo. Pelo compartilhamento do seu conhecimento e respeito aos meus posicionamentos. Por tornar, com o seu senso de humor, os momentos de execução dessa pesquisa mais brandos.

Agradeço a todos os colegas da Pós-graduação em Psicologia que eu tive contato. Agradeço também ao meu grupo de estudo, por compartilharem comigo experiências, conhecimentos, reflexões. E, ainda, Andrea, Giovana, Joelma e Savio, pela colaboração a este trabalho. E em especial, Isael, Renata e Mariana, companheiros das minhas angústias, por me fazerem rir nos momentos difíceis. Valeu a força!

Agradeço aos professores da Pós-graduação em Psicologia, especialmente à Marilena Ristum, pelas colaborações feitas neste estudo, bem assim aos professores Raimundo e Elza, pela supervisão no Estágio Docente.

Agradeço a todos os profissionais da CASE-Feminina, especialmente à equipe técnica e às socioeducadoras, por todo suporte na execução desse trabalho.

Agradeço à equipe do alojamento feminino da CASE-Salvador, com quem tive o privilégio de trabalhar. Especialmente a Suzan, Matias, Rodrigo, Telma e Adriana, pela parceria inestimável e pela união de esforços para mudar essa realidade tão brutal.

Agradeço a todas as adolescentes que eu tive a oportunidade de acompanhar durante o período que trabalhei na CASE; pelo compartilhamento de sonhos, receios, afeto e realidades tão diferentes da minha. Em especial as adolescentes que se dispuseram a participar dessa pesquisa. Sem elas nada disso seria possível!

Agradeço à Associação de Advogados dos Trabalhadores Rurais do Estado da Bahia, por me possibilitar concretizar esse estudo. Em especial a minha equipe "superação", pela acolhida e por transformarem junto comigo a nossa realidade.

Agradeço aos meus professores da graduação, especialmente a José Menezes, Anamélia Franco e Stela Sarmento, por estimularem a minha curiosidade em pesquisar. Agradeço à professora Mercedes Cunha Chaves de Carvalho, *in memoriam*, pela presença viva na minha vida acadêmica.

Agradeço à minha tia, Lisabeth, por colaborar na revisão desse estudo.

Agradeço a todos os amigos e amigas que, durante toda a minha jornada, deixaram em mim um pouco de si.

Isso é guerra de mulher
Só pra quem tem disposição
É bonde da Maria bonita
Só tem mina braba
E facão afiado
Não era isso que tu queria
Então agora a chapa vai ficar quente

(Jaula das Gostosudas, Bonde da Maria Bonita)

Se dorme, dorme nada,
é o corpo que se larga, que se rende
ao cansaço da fome, da miséria,
da mágoa deslavada
dorme de boca fechada,
olhos abertos,
vagina trancada.
Ser ela assim na rua
é estar sempre por ser atropelada
pelo pau sem dono
dos outros meninos-homens sofridos,
do louco varrido,
pela polícia mascarada.
Fosse ela cuidada,
tivesse abrigo onde dormir,
caminho onde ir,
roupa lavada, escola, manicure, máquina de costura, bordado,
pintura, teatro, abraço, casaco de lã
podia borralheira
acordar um dia
cidadã.

(Elisa Lucinda, Poema encomenda)

Resumo

Diamantino, D. (2015). Do lar para o "mundão": Sentidos subjetivos do ato infracional construídos pelas adolescentes em privação de liberdade. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Bahia.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos subjetivos do ato infracional construídos pelas adolescentes em medida socioeducativa de internação. A partir das trajetórias das participantes foram apresentadas as produções de sentidos subjetivos sobre a adolescente com inserção na transgressão sócio-legal, os motivos, as experiências e avaliações sobre os atos infracionais, bem assim as perspectivas futuras. Para tal, utilizou-se a Teoria da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende a construção subjetiva a partir da relação dialética entre o indivíduo e o social. A abordagem metodológica foi balizada pela Epistemologia Qualitativa, elaborada por González Rey. No que tange à coleta dos dados, utilizou-se a entrevista narrativa com três adolescentes do sexo feminino, que estavam acolhidas na CASE-Feminina, no município de Salvador, Bahia, cumprindo medida socioeducativa de internação. A análise dos dados seguiu os procedimentos de construção dos núcleos de significação, formados a partir das narrativas das participantes e articulados com os objetivos desse estudo. Dois núcleos foram constituídos e analisados: o primeiro referiu-se aos motivos para a inserção e permanência na transgressão sócio-legal; as produções de sentidos subjetivos sobre a adolescente autora de ato infracional, os julgamentos sobre a transgressão sócio-legal e as expectativas futuras formaram o segundo núcleo. A partir da análise dos dados foi possível verificar que os motivos para a prática infracional variaram desde as necessidades de sustento ou aquisição de bens materiais até a obtenção da fama, do poder e do reconhecimento social. As participantes desse estudo também revelaram que o senso comum compartilha significados negativos em relação a adolescente com prática infracional. Entretanto, ao contrário das representações dominantes, as meninas se percebem como "pessoas normais". A significação dos danos causados ao outro não apareceram nas narrativas, uma vez que o ato infracional se articulou com as consequências da transgressão sócio-legal para a própria adolescente, a saber: a prisão ou a morte. Por isso, as meninas planejam mudar de vida após a privação de liberdade, e essa mudança perpassa a inserção na escola, em cursos de capacitação e entrada no mercado de trabalho. Diante dos resultados, faz-se necessário repensar modelos alternativos ao punitivo, que impliquem toda a sociedade na construção de um projeto social igualitário, justo, pautado na significação do outro.

Palavras-chave: Adolescentes autores de ato infracional. Gênero. Sentidos Subjetivos. Psicologia Histórico-Cultural. Núcleo de Significação.

Abstract

Diamantino, D. (2015). Home to the "big world": subjective senses the offense constructed by teenagers in custody. Dissertation, Program Graduate in Psychology, Federal University of Bahia, Bahia.

This research aimed at understanding the subjective sense of offense built by adolescents in socio-educational measure of internment. From the trajectories of the participants were presented the productions of subjective senses about teen with inclusion in the socio-legal transgression, the reasons, experiences and reviews of the infractions, as well as future prospects. To do this, we used the Theory of Historical-Cultural Psychology, comprising the construction subjective from the dialectical relationship between the individual and the social. The methodological approach was buoyed by Qualitative Epistemology, developed by González Rey. With regard to data collection, we used a narrative interview with three female adolescents, who were accommodated in the CASE-Feminina in the city of Salvador, Bahia, fulfilling socio-educational measure of internment. Data analysis followed the construction procedures of the meaning core, formed from the accounts of participants and articulated with the objectives of this study. Two cores were recorded and analyzed: the first referred to the reasons for entering and remaining in the socio-legal transgression; the productions of subjective senses about teenage author of an offense, judgments about the socio-legal transgression and future expectations formed the second core. From the data analysis it was observed that the reasons for criminal behavior ranged from livelihood needs or acquisition of material goods to the attainment of fame, power and social recognition. The participants in this study also revealed that common sense share negative perceptions regarding teenager with criminal behavior. However, unlike the dominant representations, girls perceive themselves as "normal people". The significance of damage to the other did not appear in the narrative, once the offense has been linked to the consequences of socio-legal transgression for adolescent own, namely the imprisonment or death. So, the girls plan to change his life after imprisonment, and this change permeates the inclusion in school, training courses and entry into the labor market. Given the results, it is necessary to reconsider the punitive alternative models, involving the whole society in building an egalitarian social project, fair, based on the significance of the other.

Keywords: Teens authors of an offense. Gender. Subjective senses. Historical-Cultural Psychology. Core Significance.

LISTA DE SIGLAS

CASE – Comunidade de Atendimento Socioeducativo
CASEF - Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino
CENSE - Centro de Socioeducação
CNMP - Conselho Nacional do Ministério Público
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FUNABEM - Fundação Nacional de Bem Estar do Menor
FUNDAC - Fundação da Criança e do Adolescente
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
PNBEM - Política Nacional de Bem Estar do Menor
SAM - Serviço de Assistência ao Menor
SEDES - Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social e de Combate à Pobreza
SDH - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SIPIA - Sistema de Informação para Infância e Juventude
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Núcleo que remete aos motivos para a prática do ato infracional	107
Tabela 2 – Núcleo que remete às produções de sentidos sobre a adolescente com envolvimento na transgressão sócio-legal, os julgamentos sobre o ato infracional e as perspectivas futuras	108

SUMÁRIO

Apresentação.....	11
Introdução.....	14
1 Adolescências.....	19
1.1 Da Naturalização da Adolescência à sua Multiplicidade.....	19
1.2 Uma Outra Adolescência: Mulher, Pobre, autora de ato infracional no Brasil.....	30
2 Quando as Adolescentes são Autoras de Atos infracionais.....	44
2.1 A Construção Social da Mulher.....	44
2.2 A Criminalização das Mulheres.....	48
2.3 O “Menor” Transformado em Cidadão.....	54
3 A Psicologia Histórico-Cultural.....	65
3.1 Vygotsky: uma Breve Introdução da sua Obra.....	65
3.2 Sentidos e Significados: A Produção de Sentidos Subjetivos.....	67
4 Método.....	76
4.1 Abordagem Metodológica.....	76
4.2 Participantes.....	78
4.3 O contexto da Pesquisa.....	79
4.4 Instrumentos.....	81
4.5 Cuidados Éticos.....	83
4.6 Procedimentos de Coleta de Dados.....	84
4.7 Procedimentos para Análise dos Dados.....	85
5 Revelando Histórias.....	88
5.1 A Trajetória de Ana.....	88
5.2 A Trajetória de Bruna.....	95
5.3 A Trajetória de Denise.....	99
6 Núcleos de Significação.....	107
6.1 "Ai A Gente quer, pá! Quer uma Fama".....	109
6.2 "Eles veem como se fosse Criminoso Comum, Eles Pega, Faz o que Quer, Tranca".....	133
Considerações Finais.....	158
Referências.....	166
Apêndice.....	174
Apêndice A - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	174
Apêndice B - Modelo do Termo de Assentimento do Menor.....	176
Apêndice C - Roteiro Temático.....	178

Apresentação

Entrar pela primeira vez em uma unidade de privação de liberdade não é uma tarefa muito fácil. Ali é possível deparar-se com o humano tratado como lixo pela atrocidade de um sistema cruel e desumano. Imaginar a sobrevivência em espaços fétidos, insalubres e escuros conduz à reflexão sobre o tipo de sociedade que estamos construindo, sociedade essa que promove a exclusão de muitos em detrimento dos privilégios de poucos.

O meu primeiro contato com uma prisão deu-se ainda na graduação, em um trabalho realizado na Penitenciária Lemos de Brito, localizada no bairro de Mata Escura, no município de Salvador, Bahia. Logo o meu interesse pela temática ganhou corpo e por isso decidi realizar uma pesquisa sobre a militância, a tortura e a privação de liberdade na perspectiva de ex-presos políticos no período da ditadura militar no Brasil.

Durante a minha experiência profissional, tive a oportunidade de trabalhar na Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) localizado em Salvador, Bahia, com adolescentes em medida socioeducativa de internação ou em internação provisória. À época, essa unidade era mista, ou seja, acolhia meninos e meninas.

Quando fui lotada na CASE, dois alojamentos estavam sem profissionais de referência na área da Psicologia: um do sexo masculino, outro feminino. Apesar das advertências dos profissionais quanto ao comportamento diferenciado das adolescentes, consideradas mais "difíceis" e "problemáticas", escolhi atender as meninas, em razão de outras experiências profissionais anteriores com mulheres.

Prontamente fui acolhida pelas adolescentes. Diferentemente de outros espaços de trabalho, ali era possível penetrar no cotidiano delas, entrar em contato com as diversas realidades, trajetórias, emoções e estabelecer relações de afeto que se transpunham para além

da relação psicóloga-educanda. Em decorrência da grande proximidade gerada pela própria rotina, as meninas se reportavam aos profissionais de referência como “tios” e “tias”.

Durante o tempo que destinei ao atendimento das adolescentes, foi possível observar o quanto aquele espaço, idealizado pelos homens e construído para punir os homens, revelava-se de forma muito mais brutal para elas. Além da própria estrutura arquitetônica, semelhante a uma prisão - com grades, muros altos e poucos espaços livres de convivência -, o projeto pedagógico e as ações desenvolvidas eram pensadas para reforçarem o papel social da mulher instituído pela cultura patriarcal.

Por ser uma unidade mista, as discriminações de gênero eram ainda mais evidentes. Um dos primeiros pontos observados entre os profissionais conduz ao compartilhamento do estereótipo da mulher envolvida em atividade criminosa. As meninas autoras de ato infracional eram percebidas como diferentes das demais adolescentes, pois seriam dotadas de uma sexualidade exacerbada, devendo, por isso, ser mais severamente controladas e disciplinadas.

Outra questão refere-se à suposta incompatibilidade entre a "natureza" feminina e a atividade criminosa. A representação dominante da mulher no imaginário social dificultava a compreensão da possibilidade de inserção delas na transgressão sócio-legal, intensificando o estereótipo de que as adolescentes, ao ofenderem os papéis de gênero, revelavam alguma patologia ou desordem mental. Seriam elas mais violentas do que os meninos? O que motivaria a adolescente a cometer atos infracionais?

Diversas vezes fui questionada sobre as dificuldades no trato com as adolescentes. Ao que foi possível perceber, essa indagação não estava atrelada às reflexões sobre o próprio processo perverso de institucionalização, criado especialmente para punir os homens. Essa visão acrítica corroborava e muito para a culpabilização das meninas por todos os problemas inerentes ao processo de confinamento, exclusão social e falência do modelo socioeducativo.

Diante dessas questões, foi possível observar o quanto estava em jogo às discriminações de gênero, reproduzidas rotineiramente na instituição. Muitas vezes, quando alguma adolescente era vítima de violência perpetrada por algum educando, a responsabilização da agressão física recaía sobre elas, sob o argumento de que teriam provocado à violência. Essa dinâmica perversa favorece a naturalização de processos sociais que reafirmam a sua posição de sujeição e o conformismo diante da agressão física masculina.

O peso das grades das instituições privativas de liberdade também aprisiona a possibilidade de posicionamentos críticos. A escassez de recursos materiais e humanos, a falta de articulação com outras políticas públicas, a precarização dos vínculos empregatícios, dentre outros fatores, limitam o trabalho técnico. A rotina e as dificuldades de promover ações pedagógicas efetivas entre os muros restringem as possibilidades de mudanças concretas; a criatividade transforma-se em descrédito.

Diante disso, ao ingressar na pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, as inquietações suscitadas pela minha experiência profissional na CASE estavam em ponto de ebulição. Se na graduação estive direcionada a compreender as transgressões da adolescência nos períodos sombrios da ditadura militar, essa era a oportunidade para me dedicar a outra transgressão: aquela praticada pelas adolescentes nos tempos da democracia excludente.

Introdução

Nas representações dominantes do senso comum, não é difícil imaginar o homem encarnado na figura do agressor, autoritário e viril, e a mulher fragilizada em sua posição de vítima, contida no seu papel de mãe, esposa e dona do lar. Diante das construções simbólicas de gênero, é aceitável que o homem se afirme através da manifestação da violência; da mulher, espera-se a demonstração do afeto, docilidade, submissão, características essas opostas à expressão da raiva ou agressão (Andrade, 2004; Abramovay et al., 2010).

Em contraste com essas representações dominantes, a literatura científica tem apontado para o incremento de práticas criminosas empreendidas pelo grupo feminino, em tipos penais perpetrados predominantemente pelos homens, como o tráfico de drogas, o roubo e a lesão corporal (Abramovay et al., 2010; Chesney-Lind & Paramore, 2001; Machado & Veronese, 2010; M. Ramos, 2007; L. Ramos, 2012; Souza, 2013). Segundo Ramos (2012), a crescente inserção feminina na força de trabalho e as mudanças nas relações de gênero suscitaram o acréscimo da participação da mulher no crime, especialmente em atividades ilícitas que antes eram apenas desempenhadas pelos homens.

Diante desse cenário, faz-se necessário questionar o que motiva a saída das adolescentes do âmbito doméstico - lugar esse destinado às mulheres - para as ruas, no intuito de praticar atos infracionais? Como elas se constroem subjetivamente em relação ao ato infracional, prática predominantemente masculina? Como avaliam o ato infracional?

No intuito de entender as idiosincrasias das trajetórias de meninas que de alguma forma subverteram a normatividade dos papéis tradicionais, a presente pesquisa objetivou compreender os sentidos subjetivos do ato infracional produzidos pelas adolescentes em privação de liberdade. Para tal, foi utilizada a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural,

balizada pelo pensamento de Vygotsky e o seu desenvolvimento posterior elaborado por Fernando González Rey.

No que se refere às produções científicas nesse campo, Zamora (2008) realizou um estudo no âmbito da Psicologia sobre as publicações direcionadas ao adolescente autor de ato infracional. A autora constatou a pluralidade das temáticas abordadas, sendo essa área extensa e profícua para pesquisas. Padovani (2013), corroborando com essa assertiva, também ressaltou a relevância desse tema, pois denuncia diversos problemas sociais presentes no cotidiano brasileiro, a saber: a violência, a exclusão social, a ineficácia das políticas públicas, a efetividade dos direitos dos adolescentes, dentro outros.

Entretanto, ao realizar a revisão de literatura, foi possível observar a grande lacuna de estudos nesse campo com recorte de gênero. Diversos autores (Abramovay et al., 2010; Araújo, 2004; Assis & Constantino, 2001; Chesney-Lind & Paramore, 2001; Puzanchera, 2013; Ramos, 2010; Souza, 2013) chamaram a atenção para o obscurantismo feminino neste tema, uma vez que as pesquisas, ao abordarem o adolescente na transgressão sócio-legal, não especificam as diferenças nas trajetórias de meninos e meninas. Conforme pontuou Heilborn (1997): parece que a infância pobre no Brasil só tem um único sexo.

É fato que os homens são majoritários entre os muros do cárcere, entretanto, as adolescentes estão cada vez mais protagonizando atos infracionais em tipos penas predominantemente masculinos, o que indica uma possível mudança nos papéis sociais. Em razão da baixa presença feminina no âmbito criminal e a tradição androcêntrica da ciência, observa-se uma omissão em relação a esse tema no campo acadêmico. Sem negar a trajetória histórica de subjugação feminina, é importante ressaltar que essa invisibilidade tem corroborado para que as mulheres apenas sejam percebidas como vítimas, ocultando outros contextos em que elas subvertem as normas impostas (Abramovay et al., 2010).

Direcionar estudos sobre a adolescente, em um ambiente tradicionalmente masculino – como o âmbito criminal – traz a mulher à visibilidade em outras esferas sociais, diversas do campo doméstico. Aproximar-se dessa realidade possibilita pensar o humano em sua multiplicidade e abarcar a diferença, subvertendo as fórmulas fixas que aprisionaram as mulheres ao lar.

Diante disso, a escolha da Psicologia Histórico-Cultural se adequa a questão investigada, pois essa entende a construção do indivíduo à luz da dimensão histórica e social, sem desprezar os aspectos biológicos. Frente à complexidade do objeto desse estudo, é imprescindível um aporte teórico que considere o humano em sua totalidade, possibilitando a sua compreensão através da relação dialética entre o indivíduo e os processos sociais, culturais e históricos imbricados em sua construção.

No que se refere às análises relativas à categoria gênero, utilizou-se a perspectiva da Teoria Feminista. Os processos históricos e sociais da construção da subjetividade da mulher, balizados pela cultura patriarcal, subsidiaram a análise da trajetória das adolescentes participantes desse estudo. É importante ressaltar que o diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural foi possível, pois ambas as teorias empreendem as suas investigações pautadas nas construções sociais, culturais e históricas.

Quanto à concepção da adolescência, foi utilizada a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que se contrapõe às visões universalistas, homogêneas e patologizantes, presentes em diversas abordagens teóricas. Desse modo, adotou-se a noção de que a adolescência assumiu diversas conotações durante a história, sendo uma construção social e cultural, devendo, por isso, ser compreendida dentro de cada contexto específico.

Dessa forma, a presente pesquisa apresenta como objetivo geral: Compreender as produções de sentidos sobre o ato infracional construídas pelas adolescentes em medida socioeducativa de internação. E como objetivos específicos: 1. Identificar os motivos para a

prática infracional sob a perspectiva das adolescentes; 2. Verificar como as adolescentes se percebem, a partir dos significados observados por elas nas relações sociais; 3. Analisar os sentidos subjetivos construídos pelas adolescentes sobre a sua experiência na transgressão sócio-legal; 4. Identificar as avaliações das adolescentes sobre o ato infracional; 5. Verificar as perspectivas futuras construídas pelas adolescentes.

No primeiro capítulo foi apresentada a construção histórica das concepções sobre a adolescência, com enfoque nas perspectivas hegemônicas da Psicologia, em contraposição a visão da Psicologia Histórico-Cultural. Realizou-se, também, um levantamento sobre a realidade social e econômica das adolescentes autoras de ato infracional e o seu perfil sociodemográfico nas unidades executoras de medidas socioeducativas.

O segundo capítulo destacou as produções de sentidos subjetivos, balizadas pela cultura patriarcal, e as perspectivas sobre a criminalização da mulher, à luz da Teoria Feminista e da Criminologia. Apresentou-se, ainda, a construção histórica da adolescente autora de ato infracional e sua relação com a legislação brasileira.

A teoria da Psicologia Histórico-Cultural é o tema central do terceiro capítulo. A obra de Vygotsky e os seus principais fundamentos desenvolvidos por González Rey foram expostos, bem como a importância dos processos sociais, culturais e históricos para a compreensão da complexa construção subjetiva.

O quarto capítulo abordou o método, embasado na Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey. Apresentou-se, também, o contexto de realização das entrevistas narrativas, as participantes e os cuidados éticos adotados pela pesquisadora na execução desse estudo. E, ainda, os procedimentos de análise dos dados balizados na proposta dos núcleos de significação e o processo de construção dos núcleos.

As narrativas foram exibidas no quinto capítulo. As trajetórias revelaram os espaços sociais que permearam a vida das adolescentes, desde o contexto familiar até as medidas

socioeducativas de internação. Isso corroborou a compreensão do movimento de construção subjetiva de cada participante.

No sexto capítulo, os núcleos de significação formados a partir das narrativas das participantes foram analisados, com base na perspectiva teórica e nos objetivos deste estudo. Também se traçou uma conexão com os conceitos advindos da Teoria Feminista e outros estudos sobre a temática da adolescente autora de ato infracional.

No último capítulo, as discussões suscitadas foram agregadas e relacionadas aos objetivos da pesquisa, revelando novas possibilidades de estudos que abarquem a transversalização de gênero.

1 Adolescências

1.1 Da Naturalização da Adolescência à sua Multiplicidade

"Somos o que fazemos,
mas somos,
principalmente, o que
fazemos para mudar o
que eu somos".
(Eduardo Galeano)

A adolescência é comumente relacionada à puberdade e concebida como uma fase de grande tensão, sofrimento e conturbações emocionais. Diversos campos do saber, inclusive a Psicologia, têm disseminado conhecimentos científicos que asseguram a relação causal entre as mudanças fisiológicas e biológicas com propriedades psicológicas e comportamentais, compreendidas como específicas da adolescência, e por isso naturais (Aguiar & Ozella, 2008; Bock, 2007; Coimbra, Bocco & Nascimento, 2005; Coimbra & Nascimento, 2005; Frota, 2007; Padovani, 2013; Silva, 2009).

Todo esse conjunto de sintomas, desencadeado por mudanças hormonais e pelo desabrochar da sexualidade, são atribuídas a uma adolescência específica. Ou seja, é possível perceber, nos meios sociais, a distinção entre o adolescente “normal” e “desejável”, em contraposição ao “patológico”, “desviante”, “periculoso”, que não se enquadra no perfil ideal. Ao contrário dos adolescentes oriundos das famílias abastardas, comumente caracterizados como “rebeldes”, “melancólicos”, “impulsivos”, “tímidos”, e por isso “normais”, os originários das classes pobres são representados pela segunda categoria - principalmente os autores de ato infracional - comumente percebidos como "perigosos", "criminosos", "delinquentes" e "desumanos". Tais significados têm gerado efeitos deletérios para os adolescentes das classes populares, haja vista o extermínio em massa desse grupo ou a grande presença em unidades executoras de medidas socioeducativas (Bock, 2007; Coimbra & Nascimento, 2005; Silva, 2009).

Diante disso, faz-se necessário um olhar mais crítico sobre esta questão, pois a Psicologia, ao desenvolver abordagens teóricas naturalizantes, não cumpre com o seu papel

ético e corrobora para imprimir a culpa das mazelas sociais a adolescentes de seguimentos sociais vulneráveis (Bock, 2007). Assim, superar essas perspectivas, além de um dever, possibilitará a compreensão mais aprofundada da realidade e de outras formas de adolecer.

Ao retomar a história, é possível constatar que na sociedade medieval as particularidades da adolescência não eram percebidas, tampouco se fazia distinção entre a criança e o adolescente, pois não havia a consciência sobre a infância como fase do desenvolvimento, nem mesmo da adolescência como período intermediário entre a infância e a idade adulta. À época, quando adquiria autonomia em relação a mãe ou avós, a criança se misturava aos adultos e não se diferenciava mais deles (Ariès, 2012; Chaves, Borrione & Mesquita, 2004; Frota, 2007; Padovani, 2013).

Entre os séculos XVI e XVII, surgiu uma maior preocupação com a disciplina e a moral das crianças, porque elas eram concebidas como seres fracos e inocentes. A educação moral e eclesiástica passou a ser fundamental para que crianças desenvolvessem a racionalidade, já que não eram consideradas maduras para ingressarem na idade adulta. Foi nesse momento que as concepções sobre o prolongamento da infância e a sua particularização passaram a ser difundidas, influenciando a nova organização e transformação da escola e da família (Ariès, 2012; Chaves et al., 2004).

Segundo Chaves et al. (2004), o novo contexto delineado pelo movimento iluminista e pela emergência da burguesia passou a exigir um adulto diferenciado. Assim, os âmbitos familiares e escolares exerceram o controle e o disciplinamento das crianças com a finalidade de transformá-las em adultos dóceis. À família coube a responsabilidade pela educação, e a escola tornou-se um centro preparatório para que a criança, agora apartada do mundo adulto, pudesse adquirir a maturidade intelectual. A infância, então, passou a ser distinguida e prolongada para além do momento em que a criança adquiria autonomia, surgindo uma nova

etapa intermediária antecedente à idade adulta e correspondente à fase escolar: a adolescência (Ariès, 2012; Padovani, 2013).

Tomando como referência a construção histórica da adolescência moderna, é importante notar que a primazia da razão substanciou a visão desenvolvimentista, concepção esta presente no pensamento contemporâneo. Desse modo,

os sujeitos seriam guiados pela consciência, que teria como função permitir uma apreensão do mundo de forma cada vez mais elaborada. Assim, à medida que se percorrem as diferentes etapas do desenvolvimento, haveria aprimoramentos, em especial o racional, que dariam aos sujeitos mais domínio e conhecimento sobre si e sobre o mundo (Coimbra et al., 2005, p. 5).

Essa compreensão, além de endossar a noção de uma identidade específica, homogênea e universal do adolescente, também entende que esse período é crucial para definir a personalidade. O sujeito, então, no decorrer do seu desenvolvimento vai-se aprimorando, até atingir a fase adulta, quando adquire a maturidade racional (Coimbra et al., 2005).

Coimbra et al. (2005) argumentaram que esta concepção desenvolvimentista, ao conceber uma “identidade adolescente”, limitou as possibilidades comportamentais e psicológicas dos sujeitos, definindo o que é normal, correto e o que é patológico, errado. Ou seja,

ao colarmos uma etiqueta referendada por leis previamente fixadas e embasada nos discursos científico-racionalistas, pode-se criar um território específico e limitado para o jovem, uma identidade que pretende aprisioná-lo e localizá-lo, dificultando possíveis

movimentos. Ao se reafirmar a homogeneidade, nega-se a multiplicidade e a diferença (Coimbra et al., 2005, p. 6).

Com base nas concepções racionalistas e desenvolvimentistas, paulatinamente as características que seriam típicas da adolescência passaram a ser definidas (Coimbra et al., 2005). A pedagogia, Psicologia, pediatria e psicanálise surgiram e se preocuparam extensivamente com os problemas infantis, preocupando-se também em transmitir orientações às famílias, situação inexistente na civilização medieval. Foi nesse contexto que emergiu a patologização e a medicalização da infância (Ariès, 2012; Basmage, 2010; Frota, 2007).

Nessa esteira, Foucault (1987; 1988; 2001) também chamou a atenção para o surgimento da sociedade disciplinar, quando o discurso técnico e científico, sob o prisma da racionalidade, emergiu e passou a analisar, rotular, e controlar os corpos, docilizando-os. As enfermidades foram identificadas e minuciosamente categorizadas, com o objetivo de agenciar a cura dos males; surgiu a diferenciação entre o normal e o patológico.

Em conformidade com o pensamento foucaultiano, Coimbra et al. (2005) ressaltaram que os saberes científicos, com todo o seu aparato técnico, instituíram regras e exerceram vigilância sobre os sujeitos com o objetivo de adequá-los às normas sociais. Nesse contexto, diversos saberes, pautados na concepção desenvolvimentista, passaram a compreender a adolescência como uma fase de conturbação e de grande sofrimento, possivelmente superada na idade adulta.

Diante disso, Rousseau foi o responsável por criar o conceito de adolescência, no século XVIII, atrelando-a a um período do desenvolvimento marcado por crises de identidade, turbulências e ambiguidades (Ariès, 2012; Basmage, 2010; Ozella, 2002; Padovani, 2013; Silva, 2009).

No século XX, com alicerce no conhecimento científico, a figura do adolescente ocupou lugar de destaque e ganhou contornos bem definidos, com características psicológicas e comportamentais específicas (Ariès, 2012; Basmage, 2010; Coimbra et al., 2005; Frota, 2007; Silva, 2009). A Psicologia colaborou para padronizar e estabelecer os atributos que seriam naturais dessa fase e distinguir aqueles que seriam considerados normais ou patológicos, de acordo com a adequação às particularidades intrínsecas desse período de desenvolvimento (Coimbra et al., 2005; Silva, 2009). Ou seja,

dentro do princípio desenvolvimentista, a adolescência surge como um objeto exacerbado por uma série de atributos psicologizantes e mesmo biologizantes. Práticas baseadas nos conhecimentos da medicina e da biologia, em especial, vêm afirmando, por exemplo, que determinadas mudanças hormonais, glandulares, corporais e físicas pertencentes a essa fase seriam responsáveis por algumas características psicológico-existenciais próprias do adolescente. Tais características passam a ser percebidas como uma essência, em que "qualidades" e "defeitos" como rebeldia, desinteresse, crise, instabilidade afetiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, timidez e introspecção passam a ser sinônimos do ser adolescente, constituindo uma "identidade adolescente" (Coimbra et al., 2005, p. 4-5).

O saber psicológico tornou-se, então, fundamental para a compreensão do adolescente. Desse modo, Stanley Hall, no início do século XX, criou um campo direcionado exclusivamente para o estudo do adolescente no âmbito da Psicologia. Com suas pesquisas pioneiras, de base filogenética, ele relacionou a adolescência com uma fase de conturbações, de grande sofrimento e instabilidades causados pela sexualidade. Concebeu a fase como uma

etapa universal e homogênea do desenvolvimento, não levando em consideração os fatores sociais e culturais (Basmage, 2010; Bock, 2007; Frota, 2007; Ozella, 2002; Silva, 2009).

O pensamento de Hall foi disseminado e influenciou diversas concepções ainda presentes no campo científico. Algumas correntes psicanalíticas reforçaram tal visão estereotipada, ao definir a adolescência como uma etapa caracterizada por luto e pelas conturbações psicológicas e emocionais, determinados pelos impulsos sexuais. (Basmage, 2010; Bock, 2007; Ozella, 2002; Silva, 2009).

No entanto, Erik Erikson, ao elaborar o conceito de moratória, institucionalizou a adolescência como etapa especial do desenvolvimento humano. Assim, definiu que o adolescente com dificuldades em estabelecer uma identidade específica, sendo a fase marcada por conturbações de papéis. Dessa forma, essas características relacionadas à adolescência foram naturalizadas e ganharam o *status* de leis universais; Foram incorporadas pelo imaginário social ocidental, cotidianamente disseminadas pelos meios de comunicação (Ozella, 2002; Bock, 2007; Silva, 2009).

Divergindo da perspectiva de ser a adolescência uma etapa turbulenta, marcada por conflitos psicológicos, Margaret Mead, ao realizar um estudo antropológico em Samoa, no ano de 1929, constatou que as crianças, ao atravessarem o período correspondente à adolescência, não experienciavam dificuldades, crises e tensões. Pelo contrário, os samoanos a vivenciavam de forma tranquila. Isso confirma que, em algumas sociedades, a adolescência é experimentada de forma distinta, e, por isso, não se caracteriza como um processo universal e homogêneo (Basmage, 2010; Coimbra et al., 2005; Ozella, 2002; Padovani, 2013; Silva, 2009).

Diante disso, faz-se necessário questionar e desconstruir as perspectivas teóricas da Psicologia tradicional que parece forjar uma adolescência homogênea, natural e universal,

camuflando possíveis diferenças e acirrando desigualdades ao estabelecer um padrão único e ideal. Como afirmou Padovani (2013):

Esta perspectiva naturalizante nega a historicidade dos fenômenos sociais e humanos, considerando o lugar do adolescente como natural e universal na sociedade, independente de sua classe social ou da época, e os significados sociais acabam por confirmar esse lugar, naturalizando este processo (p. 24-25).

Apesar de considerar a importância de uma visão biopsicossocial, as perspectivas teóricas que apontam para a universalização da adolescência apenas abarcam o social como pano de fundo, em que ela se desenvolve de forma natural e espontânea (Bock, 2007; Ozella, 2002; Silva, 2009). Os significados compartilhados socialmente, que corroboram para que o adolescente assuma a posição e os comportamentos esperados pela sociedade, não são tratados como importantes. Desse modo, “estas teorias consideram que o jovem ocupa um lugar que naturalmente deveria ocupar” (Silva, 2009, p. 19).

Segundo Ozella (2002) e Bock (2007), alguns estudos no âmbito da Psicologia voltados para a adolescência se limitam a um único perfil de adolescente, qual seja: homem, branco, ocidental, urbano, burguês, racional, oriundo da América do Norte ou Europa. Partindo do ponto de vista de que a adolescência é um fenômeno universal e natural, essas pesquisas não abarcam as idiossincrasias de outros grupos sociais, culturais e étnicos, ou, quando as englobam, somente aplicam as formulações conceituais já estabelecidas. Também se restringem à relação entre os pais e os filhos; são adultocêntricas.

A despeito da adolescência para algumas linhas teóricas figurar como uma etapa homogênea e universal do desenvolvimento humano, ao retomar-se a história e as observações realizadas por Mead, é possível constatar que essa fase não existia em

determinados períodos históricos e em alguns contextos sociais. Por isso, em oposição a essas perspectivas que asseguram a visão naturalizante da adolescência, outras abordagens, tal qual a Psicologia Histórico-Cultural, compreendem esse fenômeno a partir das condições sociais, culturais e históricas.

A adolescência, portanto, apresenta-se como uma produção das práticas sociais, marcadas por contextos específicos (Aguiar & Ozella, 2008; Ariès, 2012; Basmage, 2010; Bock, 2007; Chaves et al., 2004; Coimbra et al., 2005; Frota, 2007; Padovani, 2013, Silva, 2009). Isso aponta para a perspectiva de que o ser humano é organizado dialeticamente, através das relações sociais e históricas. Ou seja, “esse homem, constituída na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, ideológica, as relações sociais, o modo de produção vigente” (Aguiar & Ozella, 2008, p. 98).

Contrariando a perspectiva universalista e patologizante da adolescência, a Psicologia Histórico-Cultural compreende que o indivíduo é um ser em construção e cada processo de constituição é único, marcado pelas condições concretas de existência. A adolescência, então, não se caracteriza como um período natural, já que os sujeitos se configuram através das relações sociais, culturais e históricas (Basmage, 2010; Chaves et al., 2004). Ou seja, “os significados sociais de infância e adolescência são singulares e repletos de características que são próprias de acordo com o período histórico, com a sociedade e com a cultura da qual fazem parte” (Padovani, 2013, p. 23).

Isso não significa a negação da adolescência, mas indica o seu caráter constitutivo enquanto representação, produção de uma cultura. Os homens constroem significados sobre os fatos sociais, uma forma de interpretar e compreender o mundo. Nesse prisma, a adolescência não seria um estágio natural do desenvolvimento, mas sim uma construção

social, uma interpretação humana de um fato social (Aguiar & Ozella, 2008; Bock, 2007; Chaves et al., 2004; Ozella, 2002).

Apesar da adolescência se constituir enquanto significado, há que se considerar o desenvolvimento biológico do corpo humano; é imprescindível ressaltar que ele não mantém uma relação direta ou causal com a subjetividade e, por isso, não a configura. Entretanto, na medida em que essas modificações fisiológicas vão ocorrendo, os indivíduos passam a dar significados a essas transformações (Aguiar & Ozella, 2008; Bock, 2007; Ozella, 2002).

A adolescência é uma construção social que repercute na constituição da subjetividade, por isso não deve ser compreendida como fato natural, mas como um fato social. Assim, à medida que o indivíduo se constrói, a sociedade atribui significados a cada momento do seu desenvolvimento. Ou seja, a ciência caracteriza a adolescência como fase natural e universal; a sociedade, então, valida tal compreensão, produzindo significados sobre esse fenômeno; os meios de comunicação colaboram para disseminar o perfil ideal do adolescente, imprimindo uma identidade única. A expectativa social é que os adolescentes se comportem exatamente como foram definidos. Eles, por sua vez, utilizam esse modelo como referência para se configurarem subjetivamente, o que reforça a naturalização dessa etapa como estágio universal e homogêneo (Bock, 2007; Chaves et al., 2004; Ozella, 2002).

Nesse sentido, a adolescência deve ser compreendida em sua totalidade, a partir dos fatos que originaram a sua construção, e não apenas sob o recorte biológico, cognitivo ou etário. Por isso, é imprescindível analisar as condições sociais em que a adolescência foi forjada e constituída (Basmage, 2010; Bock, 2007; Frota, 2007; Ozella, 2002; Silva, 2009). Pois, como afirma Ozella (2001, p. 22): “não estamos nos referindo, portanto, às condições sociais que facilitam, contribuem ou dificultam o desenvolvimento de determinadas características do jovem. Estamos falando de condições sociais que constroem uma determinada adolescência”.

Levando em consideração a constituição histórica da adolescência moderna, Bock, 2007, Frota (2007), Ozella (2002) e Silva (2009) enfatizaram que algumas características atreladas à sua concepção foram construídas a partir das novas necessidades impostas pelo mercado de trabalho. Sendo assim, o desenvolvimento tecnológico demandou um prolongamento no tempo escolar, para que os indivíduos adquirissem formação compatível com os novos requisitos. O desemprego estrutural, característico do sistema capitalista, também exigiu o atraso no ingresso dos jovens no mercado de trabalho; o desenvolvimento científico, ao colaborar com o prolongamento da vida, repercutiu em novas formas de sobrevivência. Ozella (2002) ressaltou, ainda, que a necessidade do prolongamento da infância serviu como argumento para afastar do trabalho os filhos da burguesia.

Frente a essas condições, que mesclam às necessidades do mercado de trabalho e às exigências de maior preparo técnico, a extensão do período escolar e o alheamento dos filhos de um determinado grupo social do trabalho, fez-se necessário retardar o ingresso das crianças no mercado laborativo. Entretanto, aos adolescentes das classes pobres não lhes é dado o direito de experienciar esse período de latência social, já que os custos financeiros e emocionais são muito altos. Assim, precocemente, precisam assumir responsabilidades concebidas como específicas dos adultos, a exemplo de colaborar com os proventos da família ou cuidar dos irmãos mais novos (Silva, 2009).

Sob essas condições sociais, a adolescência foi-se constituindo, a partir da caracterização de um padrão universal de comportamento. Assim,

As marcas do corpo e as possibilidades na relação com os adultos vão sendo pinçadas para a construção das significações, para a qual é básica a contradição, que se configura nesta vivência entre as necessidades dos jovens, as condições pessoais e as possibilidades sociais de satisfação delas (Ozella, 2002, p. 22).

Apartado do mundo do trabalho e sem autonomia e possibilidade de prover seu próprio sustento, o adolescente passou a depender cada vez mais do adulto. Essa vivência contraditória, gerada pelas novas condições concretas de existência, possibilitou o surgimento de diversas características, tais quais: instabilidade, conflito, ambiguidade, tendência grupal, rebeldia, busca da identidade e etc. Ao contrário do que prescreveu a Psicologia clássica, tais qualidades não são naturais e universais, mas se constituíram no processo histórico, a partir de condições sociais específicas, responsáveis pela construção desse modelo de adolescência, que corresponde às exigências da sociedade capitalista (Bock, 2007; Ozella, 2002).

Diante da análise do conceito de adolescência, é possível se deparar com dois discursos distintos: um que aponta para uma adolescência universal, homogênea, natural, com características rígidas; e outro que propõe superar o nível biológico e cognitivo e transcender às condições sociais, compreendendo o indivíduo como um ser único, com experiências particulares. Partindo da ótica do segundo, é plausível suplantarmos a ideia de que existe apenas uma adolescência; existem, sim, adolescências (Bock, 2007; Silva, 2009). Nesta esteira,

não há nada de patológico; não há nada de natural. A adolescência é social e histórica. Pode existir hoje e não existir mais amanhã, em uma nova formação social; pode existir aqui e não existir ali; pode existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma mesma sociedade (aquele que fica mais afastado do trabalho) e não tão clara em outros grupos (os que se engajam no trabalho desde cedo e adquirem autonomia financeira mais cedo). Não há uma adolescência, enquanto possibilidade de ser; há uma adolescência enquanto significado social, mas suas possibilidades de expressão são muitas (Bock, 2007, p. 70).

O desafio agora se revela na necessidade de superar a perspectiva reducionista em relação à adolescência e buscar compreender outras formas de adolescências, diferentes desse modelo massificado e rígido, que camufla a realidade concreta. Para tal, é preciso analisar outros contextos sociais e culturais, divergentes dos que serviram de base para a construção desse padrão. Aproximar-se de outras realidades, criar novos campos de possibilidade, reafirmar a heterogeneidade e a multiplicidade é um compromisso ético da Psicologia.

1.2 Uma Outra Adolescência: Mulher, Pobre, autora de ato infracional no Brasil

As realidades brasileiras fragmentam o país em partes desiguais e criam cenários diversificados, balizados pelas disparidades sociais, econômicas, culturais e regionais. Ao transitar pelos centros urbanos, a onipotência das grandes avenidas cobertas por prédios luxuosos tenta camuflar a paisagem à margem, composta por casas amontoadas, em que a pobreza e miséria desfilam sob as ruelas mal planejadas. Outras diferenças também figuram no percurso entre a cidade e o campo, entre o norte e o sul do país.

Na conjuntura atual, pincelada pela lógica do lucro e do consumo, as mazelas sociais são pulverizadas na discriminação - social, racial e de gênero, nas diversas formas de desigualdades, na negação da cidadania. Esse quadro tem afetado o dia-a-dia, as interações, as emoções, os sonhos, os projetos de vida e as esperanças das pessoas, expondo os indivíduos que se constroem nesse contexto à violência – seja como vítima ou como autor – situação que se reproduz cotidianamente nas relações sociais (Padovani, 2013).

Contextos distintos tecem diferentes tipos de adolescer, que se multiplicam em cenários desiguais; o lugar da periferia – urbana ou rural - marca a experiência de viver à margem da sociedade, de ser excluído do exercício da cidadania (Sousa & Brandão, 2008). Essa realidade de escassez sobrevive diante de outra realidade controversa, regida pelo

capital, caracterizada pela lógica do "tenho, logo existo", lógica definidora do *status* de cada indivíduo no campo social a partir do seu acesso ao consumo. Diante desse panorama, como figura a adolescência de meninas autoras de ato infracional?

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2003), ao realizar o primeiro mapeamento sobre a situação das instituições responsáveis pelo acolhimento de adolescentes em privação de liberdade, no ano de 2002, constatou que o quantitativo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, à época, totalizava 9.555, sendo 6% do sexo feminino.

De 2006 a 2009, observou-se uma estabilização nas taxas de internação, mas essa tendência se inverteu a partir do ano subsequente. Em 2010, a população de adolescentes em restrição ou privação de liberdade (semiliberdade, internação e internação provisória) representava 17.703, 4,5% maior do que no ano anterior. As adolescentes em internação provisória ou cumprindo medida socioeducativa de internação e semiliberdade correspondiam a 5,06% do valor total, dado sensivelmente superior ao do ano de 2009, de 4% (Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República [SDH], 2011).

Em 2011, o número de adolescentes em restrição ou privação de liberdade cresceu 10,69%, passando a corresponder a 19.595. O índice de internamento de meninas não sofreu alterações em relação ao ano anterior, permanecendo em torno de 5% (SDH, 2012).

Em março de 2012 e 2013, o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP, 2013) realizou inspeções em 88,5% das unidades de medidas socioeducativas de internação e semiliberdade, o que resultou no Relatório da Infância e Juventude. Os dados coletados apontaram que as adolescentes representavam 5% dessa população. Segundo a SDH (2013), nesse mesmo ano, 20532 adolescentes cumpriam medida restritiva ou de privação de liberdade, o que aponta para um crescimento de 4,7% dessa população em relação ao ano anterior.

O número de adolescentes em privação ou restrição de liberdade cresceu significativamente e de forma assimétrica, já que em 2001 esse quantitativo representou 4245; em 2006, 13.489; e em 2012, 20.532 internos (CNMP, 2013; SDH, 2013). Nos últimos anos, o percentual de internações de adolescentes do sexo feminino, no Brasil, correspondeu a 5%, podendo-se concluir que proporcionalmente a relação entre meninas e meninos em privação ou restrição de liberdade permaneceu estável. No entanto, considerando o aumento quantitativo dessa população, em números absolutos, a institucionalização de meninas também é crescente (CNMP, 2013; SDH, 2011, 2012, 2013).

De acordo com a SDH (2012, 2013), a internação de adolescentes é a medida mais aplicada no país. É possível apontar alguns fatores que justificam o crescimento da população de adolescentes em restrição ou privação de liberdade. Uma das causas pode estar atrelada ao aumento das ofertas de vagas de internação nas unidades de medida socioeducativa, nas comarcas dos interiores e das capitais, bem como a concentração da população de adolescentes em áreas com altos índices de violência. Outro indicador se refere à cultura da institucionalização, ainda evidente no contexto do Judiciário, fato que se constitui como entrave à aplicação de medidas alternativas, apesar de contradizer o ordenamento legal quanto aos parâmetros para adoção da restrição ou privação de liberdade.

Quanto às informações relativas ao tipo de infração cometido pelas adolescentes, é importante chamar a atenção para a escassez de dados oficiais que consideram a categoria gênero. Não é possível verificar a existência de especificidades marcando os atos praticados por meninas e por meninos, nem mesmo determinar alteração nos tipos de atividades ilícitas cometidas pelas adolescentes, no decorrer dos anos, conforme apontado pela literatura científica (Abramovay et al., 2010; Chesney-Lind & Paramore, 2001; Machado & Veronese, 2010; M. Ramos, 2007; L. Ramos, 2012; Souza, 2013). Isso inviabiliza uma análise mais aprofundada sobre a inserção delas em atividades delituosas.

Essas informações são fundamentais para orientar a atuação do Estado. Isso aponta para possível descaso ou desinteresse em compreender concretamente a realidade do adolescente autor de ato infracional, principalmente o do sexo feminino. A falta de dados colabora para a manutenção de determinados preconceitos; implica o desconhecimento das necessidades e demandas desse segmento da população; impossibilita a criação de políticas públicas eficientes capazes de resolver o problema por meio de ações alternativas ao recrudescimento da punição e repressão contra a pobreza.

No entanto, considerando os dados gerais que abrangem ambos os sexos, em 2002, os principais delitos cometidos pelos adolescentes em privação de liberdade foram: roubo, 29,6%; homicídio, 18,6%; furto, 14%; tráfico de drogas, 8,7% (IPEA, 2003). De acordo com a SDH (2013), no ano de 2012 o ato infracional mais praticado também foi o roubo, 38,1%; seguido do tráfico, 27%; e homicídio, 9,3%.

Frente a essas informações, constata-se que o roubo é o ato infracional mais praticado pelos adolescentes no Brasil. Também se verifica a redução dos atos infracionais considerados graves - como homicídio, latrocínio¹, estupro e lesão corporal - bem como o aumento da participação dos adolescentes no tráfico, no período de 2002 a 2012. Contrariando o alarde provocado pelos meios de comunicação e pelas campanhas em prol da redução da maioridade penal, tais dados apontam para a maior participação dos adolescentes no tráfico, e não em atos de maior gravidade (SDH, 2012, 2013).

Quanto à faixa etária, 65,92% das adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação tinham entre 16 e 18 anos de idade em 2013 (CNMP, 2013). Na Bahia, segundo dados do Sistema de Informação para Infância e Juventude (SIPIA), da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC, 2013), 68,98% das meninas acolhidas no Pronto Atendimento (PA) - unidade da Fundação da Criança e do Adolescente responsável pelo atendimento

¹ Roubo seguido de morte.

inicial dos adolescentes supostamente autores de ato infracional - tinham entre 15 e 17 anos de idade.

No que tange à inserção no ensino formal, em 2002, 51% dos adolescentes em privação de liberdade não estavam frequentando a escola e 89,6% possuíam ensino fundamental incompleto, embora tivessem entre 16 e 18 anos de idade (IPEA, 2003). Em 2009, 54% dos adolescentes cumprindo medida socioeducativa no Brasil não tinham concluído o ensino fundamental e apenas 4,9% completaram o ensino médio (Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2011a).

No ano de 2013, entre os adolescentes privados de liberdade, 15116 estavam matriculados nas 235 escolas básicas que atendiam esse público no país; 3361 eram do sexo feminino. Nesse ano verificou-se um aumento na inserção de meninos e meninas no ensino fundamental, nas unidades de medida socioeducativa, já que 10771 adolescentes estavam matriculados em 2010 (SDH, 2013). Apesar da baixa escolarização entre adolescentes autores de ato infracional, é possível observar uma melhora dos indicadores na última década.

No Estado da Bahia, os dados relativos à educação são alarmantes quando comparados com a realidade brasileira. Informações oriundas do SIPIA/FUNDAC (2013) apontaram que 85,56% das adolescentes acolhidas no PA, durante o ano 2013, não tinham concluído o Ensino Fundamental. No que se refere à situação escolar, 47% das meninas estavam matriculadas e frequentando as aulas antes de serem encaminhadas à referida unidade, mas 42,24% tinham evadido da escola.

Segundo informações do UNICEF (2011a), em 2011, no Brasil, a cada sete adolescentes, um estava fora da escola. Em termos globais, esta proporção cai para um em cada cinco adolescentes. 14,8% dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade não estavam estudando e mais da metade daqueles com 14 a 17 anos de idade, que frequentavam a escola,

ainda não cursavam o Ensino Médio. Verifica-se, assim, um dos problemas mais graves que afetam o país: a distorção entre idade e série.

Outro problema evidenciado no Brasil refere-se à diferença no acesso educacional, reflexo das discriminações raciais e regionais. Os adolescentes negros têm duas vezes mais chances de serem analfabetos e 42% deles estão mais propensos a não frequentarem a escola do que os brancos. Em 2009, 75,6% dos adolescentes entre 16 a 17 anos de idade brancos tinham concluído o ensino fundamental. No que se refere aos negros nessa mesma faixa etária, apenas 56% tinham concluído o mencionado período escolar (UNICEF, 2011b).

Essa discrepância também é observada entre a zona rural e a zona urbana. Os adolescentes do campo possuem nível de escolaridade 30% menor do que os oriundos da cidade. Entre as regiões do país, no Nordeste, o percentual de adolescentes analfabetos corresponde ao dobro da média nacional (UNICEF, 2011a).

Assis e Constantino (2001), ao realizarem um estudo no Educandário Santos Dumont - unidade responsável pelo acolhimento de meninas em privação de liberdade no Rio de Janeiro - verificaram motivos diversos para o abandono escolar, segundo as adolescentes que participaram da pesquisa. No entanto, a justificativa frequente decorreu da fuga de casa e consequente vivência em situação de rua, somada ao uso abusivo de substâncias psicoativas e do envolvimento em atos infracionais. Outros fatores também estimularam a evasão escolar, quais sejam: gravidez, violência sexual, diversas mudanças de núcleo familiar, responsabilidade com os cuidados dos irmãos mais novos imposta à adolescente e problemas em relação à própria escola.

O UNICEF (2011a) destacou que no Brasil, em 2009, 14,2% dos adolescentes estudavam e trabalhavam. Os principais motivos para a evasão escolar foram gravidez e necessidade de trabalhar. Entre as meninas, 28% abandonaram a escola por estarem grávidas.

No que tange à escolarização das classes populares, Madeira (1997) alertou para a relação entre o fracasso escolar e a pobreza. A justificativa corrente entre educadores para esse fenômeno se pauta na necessidade das adolescentes ingressarem no mercado de trabalho para complementar a renda familiar, ou substituir a mãe no cuidado dos filhos, enquanto ela trabalha.

A pesquisadora defende, entretanto, que esta justificativa não responsabiliza também o sistema educacional público vigente no país no que se refere ao fenômeno do trabalho infanto-juvenil. Dessa forma, a culpa recai sobre as condições concretas da pobreza e “o sistema escolar é totalmente inocentado da sua efetiva ou potencial responsabilidade na geração de solução ou minimização do problema” (Madeira, 1997, p. 51).

Outro ponto importante refere-se ao âmbito familiar. Em sua dissertação sobre o perfil das adolescentes que cometeram ato infracional em Salvador-BA, Araújo (2004) observou a grande lacuna de informações, na maior parte dos processos, acerca da família das adolescentes. O pesquisador constatou que o índice de ausência de dados referentes ao pai foi de 75%, contra 57,1% da mãe, o que pode demonstrar a situação de desamparo familiar, principalmente em relação ao genitor.

No caso da realidade do Rio de Janeiro, apenas 19% das adolescentes foram criadas exclusivamente pelas mães. As justificativas verbalizadas pelas adolescentes para o afastamento dos pais listaram a separação do casal, as dificuldades socioeconômicas, o grande número de filhos, a má convivência com padrastos e madrastas, os conflitos com os genitores, a fuga de casa, a vivência de rua e os relacionamentos amorosos. Também ficou demonstrado que muitas adolescentes não construíram laços afetivos positivos com a família ampliada (Assis & Constantino, 2001).

Em contraste com essas informações, de acordo com o IPEA (2003), 81% dos adolescentes em privação de liberdade residiam com a família quando cometeram ato

infracional, em 2002, no Brasil. Vale ressaltar que este mapeamento não considerou a categoria gênero, com o intuito de verificar a existência de diferenças entre a convivência familiar de meninos e meninas. Mas a pesquisa realizada por Araújo (2004) e Assis e Constantino (2001) também retratou realidades específicas dos Estados da Bahia e do Rio de Janeiro. De tal forma, não é possível confirmar se a falta de convivência das meninas com a família de origem é exclusiva desses estados, ou se existe uma diferença entre os sexos.

O IPEA (2003) ressaltou que a informação acerca da convivência familiar entre adolescentes privados de liberdade é imprescindível para desmistificar a percepção de que eles foram abandonados ou vivem em situação de rua. Como a maioria dos adolescentes convivia com a família, não é essa a causa do ingresso na atividade ilegal. No entanto, há que se considerar a qualidade dos vínculos familiares, já que residir com a família não garante, necessariamente, relacionamentos saudáveis.

Portanto, é imprescindível um estudo mais apurado e atualizado sobre a convivência e qualidade do vínculo familiar, principalmente no que se refere à realidade específica das meninas, em razão da escassez de informações atualizadas. Isso poderia contribuir para a criação de políticas públicas voltadas para o fortalecimento desses laços e colaborar para a redução da vulnerabilidade desses adolescentes.

No que tange aos dados históricos acerca do abandono familiar no âmbito das classes populares, Venâncio (2007) constatou que a miséria e a escravidão deixaram como herança formas de criação diversificadas, pode-se verificar uma possível perpetuação desse padrão, tendo em vista a realidade das adolescentes autoras de ato infracional. Uma extensa rede social e de parentesco era utilizada como estratégia comum pelas mães pobres no período colonial. “Meninos e meninas circulavam de lar em lar, de casebre em casebre, de senzala e senzala, estabelecendo relações de ‘parentesco espiritual’, via compadrio, ou informais, como no caso dos filhos de criação” (p. 202). Defende o pesquisador que isso não representava

desamor na relação entre a genitora e o filho, mas, ao contrário, era uma forma das mães escravas darem oportunidade aos filhos de serem livres ou viverem em melhores condições socioeconômicas. No entanto, oficialmente, esse gesto era condenado.

Diante disso, há que se questionar a naturalização do amor materno, inscrito historicamente como papel exclusivo da mãe, o que acarreta a não responsabilização paterna sobre a sua prole. Será que a cultura patriarcal, que naturaliza a posição da mulher como cuidadora principal dos filhos, somada ao ideal burguês de família, não colabora para a intensificação dos prejuízos gerados pelo abandono e para a culpabilização da mãe pobre quando não encontra subsídios para manter o seu núcleo familiar? Não estariam essas adolescentes perseguindo um padrão hegemônico? Essas reflexões são relevantes para se repensar as repercussões do discurso dominante sobre a “família desestruturada”, que não abarca outras formas possíveis de relações familiares.

No que se refere à realidade das mães das adolescentes que participaram da pesquisa realizada por Assis e Constantino (2001), é importante destacar o baixo grau de escolarização. A maioria tinha uma família numerosa, com filhos de pais diferentes e eram as responsáveis pela manutenção da prole.

De acordo com Soihet (2007), essa realidade das mulheres pobres brasileiras não é recente. Nas duas primeiras décadas do século passado, quando se instaurou no país a ordem burguesa, a modernização e a higienização - inspiradas na *Belle Époque* parisiense - inúmeras eram as famílias chefiadas exclusivamente pela figura materna. Nesse período, a medicina social inscreveu o lugar da mulher no âmbito privado, bem como a sua posição de submissão, ao ressaltar as características de fragilidade, afetividade, subordinação sexual e vocação materna como naturais da "essência" feminina. As que apresentavam comportamento de erotismo exacerbado e inteligência eram potencialmente criminosas, prostitutas ou loucas,

devendo ser apartadas da sociedade. Em contraposição, o homem foi delineado como autoritário, empreendedor, racional e viril.

Nesse diapasão, o âmbito público representava o lugar das tentações. Juristas e médicos da época, preocupados com a moralidade, indicavam que as mães pobres deveriam manter vigilância constante sobre suas filhas, restringindo-as ao domínio privado. Entretanto, Soihet (2007) argumentou que tal exigência era praticamente impossível de ser cumprida pelas mães que desempenhavam atividades laborativas fora de casa, em busca do sustento da família.

Devido à intensa inserção da mulher pobre em atividades laborativas, comumente ela não se adequava às exigências impostas, nem mesmo às características padronizadas como tipicamente femininas. O casamento legítimo não era uma realidade das classes populares, primeiramente pela questão burocrática que implicava a sua formalização; em seguida pela dificuldade do homem pobre em exercer o papel imposto como provedor da família, e ainda pela ausência de propriedades ou anseio da mulher em manter a sua autonomia. No entanto, muitas eram impregnadas pelo ideal da mulher burguesa no que tange ao casamento formal e à obrigação dos afazeres domésticos, apesar de participarem do sustento da família (Soihet, 2007).

O contexto das mulheres pobres parece não ter sofrido grandes mudanças no decorrer da história recente do Brasil. A maioria das mães das adolescentes alvos da pesquisa realizada por Assis e Constantino (2001) se separou antes das meninas completarem cinco anos de idade. Após a separação dos pais, as adolescentes foram criadas pela genitora ou pela avó materna, distanciando-se da figura paterna, o que reforça o papel social da mulher como cuidadora principal dos filhos.

As adolescentes também não conviveram com todos os irmãos da prole (uma média de quatro por família), pois foram criadas em núcleos familiares diversos. Do mesmo modo, o

contexto familiar das mães das adolescentes não foi diverso das filhas. A metade não viveu com os dois genitores, devido à separação dos pais. Algumas também foram criadas em outros núcleos. No entanto as famílias eram mais numerosas, em torno de cinco a dez irmãos (Assis & Constantino, 2001).

No que se refere ao contexto social, a maior parte das adolescentes não vivia em situação de carência extrema, afetando o suprimento das suas necessidades básicas. No entanto, para essas meninas, a condição de pobreza estava atrelada à falta de acesso a bens de consumo, o que acarreta situações de conflitos no âmbito familiar. De acordo com Assis e Constantino (2001, p. 50): “as jovens exigem esses bens de suas mães de forma imediata. Querem roupas novas para a festa, de forma a não repeti-las seguidamente. Alguns pais se desdobram para lhes dar o que desejam, tendo de dividir o pouco que têm com as diversas demandas dos muitos filhos”.

Referindo-se, ainda, à questão socioeconômica, dados do IPEA (2003) confirmaram que os adolescentes em privação de liberdade no Brasil advêm de famílias pobres. Em 2002, 66% das suas famílias tinham rendimento mensal menor ou de até dois salários mínimos. Essa informação corrobora o argumento de que esses adolescentes não dispõem de acesso adequado aos bens de consumo e têm maior dificuldade para suprir suas necessidades básicas, como acesso adequado a moradia, alimentação, transporte, saneamento básico, etc.

A atividade laborativa desenvolvida pelos genitores é de baixa remuneração. A maior parte dos pais das adolescentes autoras de ato infracional, na Bahia, era servente², barraqueiro³ ou mecânico. No que se refere às mães, 32,1% exerciam atividades como empregada doméstica, biscateira⁴ ou vendedora (Araújo, 2004). Essa realidade também foi observada por Assis e Constantino (2001), ao afirmarem que os genitores desempenhavam a

² Executa serviços de limpeza ou conservação dos bens.

³ Trabalha em barraca, geralmente de feiras, ou produz, vende ou aluga barracas.

⁴ Trabalhos ocasionais ou de pouca remuneração.

função de lavrador, caminhoneiro, biscateiro, pedreiro, feirante, traficante, etc. As mães tinham a ocupação de empregada doméstica, camelô⁵, costureira, cozinheira, etc.

O cenário da desigualdade revela que 38% dos adolescentes estão em situação de pobreza no Brasil, dado superior à média geral da população, de 29%. 7,9 milhões de meninos e meninas vivem em famílias com renda per capita inferior a meio salário mínimo. A cada três adolescentes, um pertence ao grupo de 20% da população mais pobre do país e 3,7 milhões sobrevivem em famílias extremamente pobres, com renda per capita de um quarto do salário mínimo (UNICEF, 2011b).

No semiárido Brasileiro, 67,4% das crianças e adolescentes são pobres; na região Amazônica brasileira, 56,9%. Essa realidade afeta de forma mais perversa os meninas e as meninas afrodescendentes, já que o número se eleva para 56%, inclusive nas regiões onde a pobreza é menor, como no sul e no sudeste. Observa-se que 70% das crianças e adolescentes negros são mais propensos à pobreza do que os brancos (UNICEF, 2011a).

Quanto à categoria racial no universo das medidas socioeducativas, o mapeamento realizado pelo IPEA (2003) evidenciou que, em 2002, 62% da população de adolescentes privados de liberdade eram pretos ou pardos. Os levantamentos realizados pela SDH, bem como o relatório produzido pelo CNMP, não trouxeram dados relativos a essa variável, não sendo possível verificar o perfil atual dos adolescentes autores de ato infracional segundo este critério (CNMP, 2013; SDH, 2011, 2012, 2013).

Entretanto, os dados advindos do SIPIA/FUNDAC (2013) assinalaram, em 2013, que 78,9% das adolescentes acolhidas no PA da Bahia eram negras ou pardas. Vale pontuar que, nesse mesmo período, apenas 8,43% das meninas eram brancas e 6% dos registros não apresentaram informações referentes a essa variável.

⁵ Comerciante de artigos diversos, que se instala provisoriamente em ruas ou calçadas. Em alguns casos não possui permissão legal.

Apesar da insuficiência de dados atualizados, é possível perceber que a maior parte da população de adolescentes privados de liberdade é negra, o que demonstra o quanto o sistema penal é seletivo. Portanto, a discriminação racial vivenciada cotidianamente no Brasil reflete-se também na falta de garantia de direitos fundamentais e na dificuldade em obter reconhecimento social. Isso torna esse grupo mais vulnerável, já que a atividade ilegal se constitui como única via para tais adolescentes adquirirem prestígio (IPEA, 2003; SIPIA/FUNDAC, 2013).

É importante frisar que as adolescentes autoras de ato infracional são vítimas de três tipos de discriminação: classe social, gênero e raça. Como pontuou Assis e Constantino (2001), “ser mulher, pobre e descendente da raça negra, no contexto de discriminação vigente no país, certamente limita as possibilidades de crescimento e desenvolvimento juvenil, como também restringe e facilita algumas ‘opções’ tomadas” (p. 52).

Levando em consideração a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, adotada por essa pesquisa, há que considerar os processos de organização subjetiva dos indivíduos nesse contexto. Assim, traços psicológicos ou aspectos biológicos e hereditários não são determinantes para o engajamento na prática infracional; nem mesmo o social incide, de forma linear e imediata, sobre o sujeito, produzindo a ação (González Rey, 2012; Padovani, 2013). Ou seja:

A concepção histórico-social do indivíduo é aquela que o reconhece como subjetivamente constituído, na medida em que essa condição rompe com sua definição natural e, ao mesmo tempo, não o dilui em uma determinação social linear e imediata. Nessa determinação é impossível distinguir entre os processos de ordem social, nos quais se produzem a ação individual e os processos psíquicos individuais que são constituintes da ação (González Rey, 2012, p. 141).

Diante disso, o engajamento na prática do ato infracional deve ser compreendido a partir da relação dialética entre o indivíduo e a sua realidade, por meio da sua história diferenciada e do contexto social em que ele se configura. Em contraste com algumas abordagens da Psicologia, que associam o ato criminoso a traços de personalidade ou entidades mentais, esse deve ser entendido como produção de sentido complexa, na qual "o histórico e o atual se integram e se confrontam de maneiras diferentes nos espaços de subjetividade individual e social" (González Rey, 2012, p 144).

Ademais, a subjetividade é um sistema complexo, que se produz nos níveis individuais e sociais, simultaneamente, articulada com a história. Os processos sociais não são externos aos indivíduos, mas se constituem enquanto processos de um sistema complexo em que o sujeito é constituinte e se constitui (González Rey, 2003).

Desse modo, é importante atentar para o significado histórico da mulher no âmbito criminológico, uma vez que tal contexto reproduziu as relações patriarcais ao solidificar o estereótipo feminino, diferenciando as vítimas das autoras de acordo com a sua reputação moral. Assim, a adolescente que protagoniza o ato infracional se configura permeada por essas significações, o que irá mediar suas ações, a percepção de si e a forma de se relacionar com o mundo, podendo reproduzir ou modificar essa realidade (Andrade, 1999; Baratta, 1999; Faria, 2010; González Rey, 2003; Padovani, 2013).

2 Quando as Adolescentes são Autoras de Atos infracionais

2.1 A Construção Social da Mulher

"Que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância, já que viver é ser livre".
(Simone de Beauvoir)

Para se compreender um fenômeno com base na Psicologia Histórico-Cultural, é imprescindível entender as produções de sentidos que constituem os processos sociais e a forma pela qual tais processos configuram a subjetividade. Desse modo, serão apresentados conceitos da teoria feminista, que apontam para a construção da subjetividade a partir de processos sociais marcados por ideologias que normatizam as assimetrias entre homens e mulheres. Isso possibilitará a compreensão da constituição do pensamento criminológico e o processo de construção do estereótipo da mulher criminosa.

No que tange à categoria gênero, Guedes (1995) apontou para a pluralidade desse conceito e para a sua gênese social e histórica, que acompanhou os diversos movimentos e reivindicações feministas. O conceito de gênero foi inaugurado pelo psicanalista Robert Stoller, em 1968, quando distinguiu o sexo do gênero, sendo o primeiro relacionado à biologia e o segundo à cultura. A partir de 1975, Gayler Rubin disseminou os estudos de gênero e esse conceito passou por diversas mudanças dentro da academia e dos movimentos feministas (Saffioti, 2004; Zirbel, 2007).

Na atualidade, o gênero é utilizado de duas formas distintas. A primeira faz uso deste conceito como sinônimo de mulher, sem considerar as causalidades e as assimetrias de poder. Já a segunda aponta para a construção social dessa categoria, rejeitando as posições unicamente biológicas. Ou seja, “usar gênero assim pressupõe todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade” (Guedes, 1995, p. 9), sendo necessária, para isso, a associação dessa perspectiva teórica com a história.

Nesse diapasão, as historiadoras feministas apresentam três posições teóricas diferentes sobre gênero. A primeira relaciona esse conceito com a noção de patriarcado; a segunda utiliza noções advindas do marxismo; e, por último, as que associam essa categoria à teoria psicanalítica (Guedes, 1995).

Essa pesquisa coaduna com a perspectiva de Saffioti (2004), que compreende o gênero como uma construção social acerca do masculino e do feminino. Sua conceituação, em si, não se refere à assimetria na relação entre homens e mulheres, já que há de se considerar o processo histórico, bem como o patriarcado como categoria específica de um dado período na história recente em que a mulher foi subjugada pelo homem.

Assim, o gênero se apresenta como uma categoria histórica e analítica muito mais ampla do que a noção de patriarcado, já que o primeiro também engloba relações igualitárias. A pesquisadora, então, argumentou em prol da utilização do conceito de patriarcado para se referir à dominação dos homens e à sujeição das mulheres, a fim de evitar a naturalização das desigualdades na utilização arbitrária da categoria de gênero (Saffioti, 2004).

Diferentemente do que foi por algum tempo preconizado, a elaboração social do sexo deve ser compreendida sem dicotomizar o sexo do gênero (Saffioti, 2004; Zirbel, 2007). Para isso, faz-se necessário considerar ambos como uma única categoria, já que são indissolúveis e o ser humano é único e indivisível. Ou seja, “não existe uma sexualidade biológica independente do contexto social em que é exercida” (Saffioti, 2004, p. 108-109).

No que se refere à desigualdade de gênero, qualidades e papéis são naturalizados e relacionados a um sexo biológico específico. Como ressaltou Baratta (1999), “esta conexão ideológica e não ‘natural’ (ontológica) entre os dois sexos condiciona a repartição dos recursos e a posição vantajosa de um dos dois gêneros” (p. 22). O gênero é resultado de uma construção social. Entretanto, as características atribuídas aos sexos biológicos são

instrumentos simbólicos das relações de poder (Baratta, 1999; Beauvoir, 1980; Sardenberg & Macedo, 2011).

Nesse prisma, Sardenberg e Macedo (2011) também apontaram para a consideração exclusiva dos aspectos biológicos quando se tenta compreender as diferenças entre homens e mulheres. As pesquisadoras alertaram para a problemática da naturalização das diferenças entre os sexos, uma vez que isso favorece a manutenção das relações assimétricas, historicamente edificadas. Dessa forma, as relações de gênero devem ser entendidas como relações sociais, marcadas por forças sociais, políticas, culturais, econômicas e ideológicas, inscritas em um dado período histórico. Por isso, as relações de gênero são relações de poder, que variam de tempos em tempos, de sociedade para sociedade, com qualidades mutáveis.

Historicamente, as relações de gênero se configuraram através da subjugação da mulher, a partir do predomínio das relações de gênero patriarcais. Por isso, vale ressaltar que as relações de gênero são importantes não só para a organização do mundo exterior, mas também para a construção da subjetividade, uma vez que os significados acerca do que é “ser mulher” ou “ser homem” são construídos socialmente por meio de valores e símbolos partilhados, produzindo sentidos (Beauvoir, 1980; Sardenberg & Macedo, 2011).

Assim, desde a infância, os brinquedos infantis se distinguem, uma vez que as meninas brincam de casinha, com bonecas; aprendem desde pequenas a se inscreverem no âmbito doméstico, sendo boas mães e donas de casa. Os meninos, ao contrário, são treinados a desenvolverem suas capacidades físicas e intelectuais, para assumirem posição de vantagem no mercado de trabalho, o que ressalta o seu papel como provedor e pertencente aos espaços públicos. Vale ressaltar que a mídia também colabora para a disseminação desses estereótipos que refletem as ideologias de gênero. A expectativa é que as meninas sejam vaidosas, meigas, frágeis e não violentas, enquanto que dos meninos se espera o oposto. Quando se tornam

adultos, homens e mulheres se percebem enquanto diferentes, o que reforça a naturalização das distinções entre os sexos (Beauvoir, 1980; Sardenberg & Macedo, 2011).

Tendo em vista a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, é imprescindível ressaltar que todas as formas institucionalizadas de consciência social, como a moral, a lei, são expressões subjetivas do grupo que detém o poder. Segundo González Rey (2012, p. 55),

as normas desenvolvidas a partir dessas instituições acabam por ser sistemas de poder e de exclusão que, paradoxalmente, e apesar de sua forte carga subjetiva, deriva de sua condição ideológica, se naturalizam e se convertem em padrões objetivos, reguladores do comportamento social.

Dessa forma, a cultura patriarcal produz sentidos, a partir de processos simbólicos, associados à padronização de comportamentos que distinguem os sexos, que controlam a produção de sentidos da população em geral. Isso acarreta a naturalização da posição de subalternidade da mulher e, dessa forma, espera-se que os indivíduos correspondam a esses princípios norteadores, que ganham um *status* de verdade universal.

O uso da categoria gênero é imprescindível para se compreender como os indivíduos constroem sentidos, a partir dos significados permeados por símbolos culturais e conceitos normativos. Esses símbolos e conceitos determinam as diferenças entre homens e mulheres, colocando-os em posições diferenciadas no campo social, a partir das relações de poder, que atribuem ao homem vantagens em relação à mulher (Sardenberg & Macedo, 2011). Desse modo, é impossível entender a construção subjetiva, sem levar em consideração a cultura como um sistema gerador de subjetividade (González Rey, 2012a).

Tendo em vista o tema em voga, a utilização do conceito de gênero associado à noção de patriarcado possibilita a desnaturalização das relações de poder, que criam condições

desiguais entre homens e mulheres, a partir da produção de sentidos. É imprescindível compreender como as adolescentes autoras de ato infracional se constroem, a partir dos significados solidificados pela sociedade patriarcal, já que as mulheres, principalmente as das camadas mais pobres, não dispõem das mesmas condições para lidar com os problemas cotidianos.

2.2 A Criminalização das Mulheres

Em contextos sociais e períodos históricos distintos, o crime e o criminoso foram alvos de diversos estudos. Em algumas sociedades as penas traduziam a vingança social e, assim, o criminoso era executado, representando grandes espetáculos em praças públicas. A prisão como forma de punição foi disseminada entre os séculos XVI e XVII, pois nesse período acreditava-se que o isolamento conduziria à reflexão sobre os erros cometidos e, conseqüentemente, ao arrependimento e correção (Faria, 2010).

Com o advento do iluminismo, no século XVIII, as teorias criminológicas ganharam força. Inspiradas nos pilares dos direitos individuais, pretendiam tornar as penas proporcionais ao crime cometido como forma de evitar a aplicação desigual da lei. A partir da concepção do livre-arbítrio, os indivíduos passaram a ser responsabilizados, pois seriam conscientes dos seus atos, o que afastou as concepções pautadas em fatores biológicos como determinantes para o comportamento criminoso. Nesse período os estudos acadêmicos não estavam voltados para o criminoso, mas sim para a normatização em relação aos crimes. Ou seja, “pouco importavam, então, as condições psicológicas, sociais e biológicas do condenado, mas apenas o crime que havia sido cometido” (Faria, 2010, p. 2).

Para Foucault (1987, 2001), com o nascimento da sociedade disciplinar no século XVIII, emergiram no campo científico discursos de poder que passaram a classificar, rotular e

nomear, com o objetivo de exercerem o controle sobre os indivíduos e a vigilância da população. Foi nesse período que a elite passou a atentar para a prevenção das infrações cometidas e, desse modo, “o controle não se fará apenas em cima do que se é, do que se fez, mas principalmente sobre o que se poderá vir a ser, do que se poderá vir a fazer, sobre as virtualidades” (Coimbra & Nascimento, 2005, p. 2). Os indivíduos, então, precisavam ser docilizados, controlados e enquadrados no sistema de produção; caso contrário, passariam a ser considerados perigosos e ameaçadores da ordem vigente e, por isso, dispensáveis e descartáveis.

Entre os séculos XIX e XX, o conceito de crime e o tratamento dispensado aos criminosos sofreram alterações significativas. A transição da Escola Clássica, vigente no período iluminista, para a Escola Positiva, foi marcada por mudanças de concepção, quando a visão determinista e a utilização de métodos científicos para prevenir o crime e proteger a sociedade passaram a ser enfatizadas. Doravante, o desenvolvimento científico possibilitou a identificação de “estigmas criminosos”, o que fomentou o florescimento da classificação biológica na criminologia. Nesse contexto, a ciência atestou a inferioridade racial e instaurou a necessidade do Estado segregar e controlar não apenas os criminosos, mas todos aqueles considerados indesejáveis para o desenvolvimento da nação (Faria, 2010).

Apesar dos estudos criminológicos antecederem a emergência da Escola Positivista, foi a partir dessa que a criminologia ganhou o *status* científico, abrindo caminhos para o aparecimento de teorias explicativas sobre a delinquência feminina, tendo como exponencial o médico Lombroso, no final do século XIX (Assis & Constantino, 2001; Faria, 2010). Frente a esses estudos, como a mulher passou a ser compreendida no âmbito criminal? Que tipo de crime eram autoras?

Segundo as concepções da época, a mulher era um ser inferior, devendo limitar-se aos papéis esperados socialmente (Assis & Constantino, 2001; Faria, 2010; Lombroso, 2010). A

concepção acerca da condição de inferioridade feminina, atestada pela ciência, colaborou para a compreensão de que elas eram mais fáceis de serem controladas e por isso não eram percebidas como uma ameaça à ordem vigente (Araújo, 2010; Faria, 2010). Entretanto, a ocorrência de crimes praticados por mulheres fez emergir estudos sobre as “criminosas natas”, as causas da criminalidade feminina e os tipos de crimes praticados por elas, bem como a definição de estigmas relacionados à sexualidade que possibilitaria identificar as delinquentes (Faria, 2010). Ou seja,

buscou-se definir grupo e categorias de mulheres que ofereceriam perigo social e portanto deveriam ser contidas. Essas características são ainda hoje responsáveis por uma herança preconceituosa não só contra as mulheres, mas contra determinadas características ligadas sobretudo à sexualidade feminina (Faria, 2010, p. 5).

As diferenças entre homens e mulheres tinham influência direta no envolvimento de crimes. Ou seja, “os hormônios e o papel reprodutor das mulheres determinariam inexoravelmente sua emoção, sua falta de confiabilidade, sua infantilidade, seu desvio e sua imaturidade” (Assis & Constantino, 2001, p. 28). Os estereótipos que ressaltavam a posição de subalternidade feminina também colaboraram para que elas fossem consideradas menos habilitadas para a prática de crimes. O emprego da violência, pelas mulheres, acarretava a inversão da posição de inferioridade, contestando a concepção de desigualdade entre os sexos (Baratta, 1999; Faria, 2010).

Características biológicas e psicológicas eram ressaltadas como fatores que determinavam a criminalidade, pensamento esse que influenciou as primeiras teorias sobre o crime feminino. A noção de desvio sexual foi largamente utilizada para compreender o

fenômeno da delinquência feminina, pois às mulheres só restavam o papel de mãe ou prostituta (Assis & Constantino, 2001).

Do mesmo modo que ocorrera com os homens, foram realizados diversos estudos que atrelavam características físicas ao comportamento criminoso feminino. Mas, diferentemente do grupo masculino, a beleza e a sedução foram fundamentais para a constituição do estigma, já que a aparência seria utilizada como forma de ludibriar a vítima, principalmente quanto aos crimes relacionados à sexualidade, como a homossexualidade e a prostituição (Araújo, 2010; Faria, 2010). A prostituta foi foco de pesquisas no campo da criminologia da época, pois representava um modelo de liberdade diverso do que era permitido às mulheres. Por isso ela deveria ser afastada do convívio social para não contaminar as demais (Faria, 2010).

Em oposição a esse perfil, as mulheres que apresentavam comportamentos considerados masculinos também eram consideradas perigosas, em razão de terem rompido com o padrão instituído pela cultura patriarcal (Baratta, 1999; Faria, 2010). Portanto, “vê-se então que o chamado "desvio sexual", seja ele quando a mulher apresentava comportamento masculino ou quando tinha uma erotização exacerbada para os padrões sociais, representava um sinal de periculosidade” (Faria, 2010, p. 6).

Em contraposição às perspectivas que privilegiavam os aspectos biológicos e comportamentais, as teorias modernas ressaltaram os fatores sociais como influentes para a delinquência. Embora as pesquisas indicassem a relevância das categorias etária e gênero para a compreensão do crime, a segunda permaneceu por longo tempo obscura no campo científico. A invisibilidade feminina pode ser explicada em decorrência da tradição machista dos estudiosos da criminologia e da própria academia, bem assim pela pouca consideração social no que pese a relevância do envolvimento de mulheres no crime (Andrade, 1999; Assis & Constantino, 2001; Baratta, 1999).

Ressalte-se que a Criminologia Crítica emergiu em contraponto à Criminologia tradicional, de base epistemológica positivista, que ressaltou os aspectos biológicos, psicológicos e ambientais como determinantes da criminalidade. No que tange à primeira, sua perspectiva se ancora na construção histórica e social da *criminalização*, a partir da análise do contexto capitalista, utilizando o método dialético e interacionista. Busca-se, assim, compreender como os crimes são associados aos comportamentos e como isso corrobora na seleção de determinados indivíduos, pautados no estereótipo e preconceito (Baratta, 1999; Ramos, 2007).

As pesquisas que utilizam a abordagem da Criminologia Crítica estão direcionadas para a análise do sistema penal, a partir da compreensão de que esse, pautado no etiquetamento, captura determinados grupos sociais passíveis de controle punitivo. Essa teoria também é aplicada em estudos voltados para o adolescente autor de ato infracional, inclusive do sexo feminino. Desse modo, a Criminologia Crítica Feminista discute as desigualdades de gênero, as configurações do patriarcado e a sua relação com a criminalização das mulheres (Andrade, 1999; Baratta, 1999; Ramos, 2007).

Nesse prisma, o fenômeno da violência, presente na sociedade contemporânea, se corporificou na própria situação desumana da pobreza; na negação do acesso às condições básicas de existência; na precarização das políticas públicas voltadas àqueles que mais necessitam desses serviços. Tal realidade, resultado da desigualdade historicamente constituída e marcadamente presente nas relações sociais, gera a vulnerabilidade social.

A vulnerabilidade penal está intensamente relacionada à vulnerabilidade social e ao poder punitivo. O sistema penal, ao selecionar determinados indivíduos alvo de penas impostas pelo Estado, fomenta a criminalização das camadas vulneráveis (Ramos, 2007). Ou seja,

o estudo histórico e sociológico dos sistemas da justiça criminal ressaltava, sobretudo, o caráter altamente seletivo dos mesmos, tanto no que tange à produção das normas penais (criminalização primária) quanto no que diz respeito à aplicação das normas penais por parte dos órgãos de justiça criminal (polícia, ministério público, juízes) e da opinião pública (Baratta, 1999, p. 41).

A criminalização e a sua construção estão interligadas com as situações de desvantagem produzidas e reproduzidas no campo social e, por isso, refletem a realidade social (Baratta, 1999). Segundo Ramos (2007), esse processo contribui para a cristalização dos estereótipos relacionados aos indivíduos vulneráveis e promove relações entre a imagem do “criminoso” com variáveis sociais, etárias, étnicas e de gênero. Desse modo, a falta de acesso à educação, as novas configurações das famílias e a própria condição de pobreza também são atreladas ao significado de “delinquência”.

No que se refere ao funcionamento do sistema penal, esse reproduz cotidianamente a violência estrutural das disparidades de classe, marcada pelo sistema capitalista, e a violência estrutural das relações desiguais de gênero, agravada pela vigência do patriarcado. Isso contribui para a reprodução de estereótipos que refletem e reforçam essas desigualdades (Andrade, 1999). A seletividade, portanto, pode ser observada tanto em relação à categoria social como à de gênero. Por isso a associação entre o paradigma de gênero com a teoria sociológica do direito penal possibilita trazer à luz a relação das mulheres com a justiça criminal (Baratta, 1999).

No caso da assimetria de gênero, a seletividade se corporifica através da moral sexual, associada à ineficácia do sistema penal em vigor, pois “o sistema penal não julga igualmente as pessoas, ele seleciona diferentemente autores e vítimas, de acordo com a sua reputação pessoal” (Andrade, 1999, p. 114). Quanto às mulheres, a moral estabelece a

distinção entre as “honestas”, comumente consideradas vítimas, das “desonestas”, que ofenderam o modelo patriarcal. Daí resulta a maior rigidez do sistema penal, que pune de forma desigual as mulheres que rompem com o papel social a elas imposto (Baratta, 1999).

Chama a atenção que as mulheres, ao romperem com os papéis sociais institucionalizados, não são punidas apenas pelo controle formal, exercido através do sistema de justiça. Mas também por meio do controle informal, pulverizado no corpo social e presente nas comunidades, escolas, igrejas, famílias, etc. (Ramos, 2007). Desse modo, o estereótipo feminino, construído a partir dos processos sociais e históricos, ainda está presente nas representações sobre a mulher no crime, o que explica o tratamento social e penal rigoroso dispensado a determinados grupos femininos que ofendem a tradição patriarcal.

Portanto, compreender a história da construção do estigma da mulher "criminosa" possibilita entender o exercício do controle do Estado sobre os comportamentos de determinados grupos femininos. Segundo Faria (2010), essa herança preconceituosa ainda vigora sobre as mulheres, pois até hoje o Estado utiliza o aparato penal para, através do emprego da força e sob a justificativa de manter a ordem, enquadrá-las em um padrão pré-determinado.

2.3 O “Menor” Transformado em Cidadão

Para compreender os processos de subjetivação da adolescente autora de ato infracional, faz-se necessário situar tais indivíduos no contexto histórico do Brasil (Chaves, Guirra, Borrione & Simões, 2003; Chaves et al., 2004), marcado por mudanças que acarretaram diversas transformações acerca da concepção sobre a adolescência, bem como modificaram as formas como o Estado tratou os adolescentes que cometeram infrações. É importante ressaltar as construções sobre a infância pobre, tendo em vista os processos de

exclusão e construção de estereótipos que justificaram a intensificação do controle punitivo sobre as classes menos favorecidas (Cabral & Sousa, 2004).

O contexto brasileiro vigente no período colonial releva que os jesuítas tiveram papel importante no que se refere à cristianização e ao disciplinamento dos povos indígenas, através do emprego da violência física. A infância, nessa época, era percebida como uma fase inocente e, por isso, a catequese era imprescindível para que os valores fossem cristalizados. Durante o século XVI, a ideia de que as crianças se tornariam uma “nova cristandade” ganhou força, não sendo apenas necessário o aprendizado da doutrina cristã, mas também o dos bons costumes (Cabral & Sousa, 2004; Chambouleyron, 2010).

Entretanto, os jesuítas temiam que as crianças indígenas esquecessem os ensinamentos quando se tornassem adultos, uma vez que os índios costumavam mudar de localidade, uma vez afastados dos padres, poderiam voltar a praticar os “maus” costumes. Também é importante ressaltar que, na puberdade, muitos retomavam os comportamentos próprios da cultura indígena, sendo essa uma fase considerada pelos jesuítas como a idade da “perdição” (Cabral & Sousa, 2004; Chambouleyron, 2010).

No que se refere ao período escravista, os sucessivos abortos provocados pela violência física, a prática do infanticídio, com o intuito de livrar a futura criança do chicote, somados às condições precárias das senzalas, são fatores que explicam o baixo crescimento populacional. As crianças escravas eram adestradas, humilhadas, sofriam maus tratos, eram vítimas de violência sexual e comumente tratadas como animais de estimação pelos filhos dos escravocratas. Também eram forçadas a trabalhar e, ao adquirirem habilidades em uma determinada atividade, o seu valor aumentava (Cabral & Sousa, 2004; Góes & Florentino, 2010).

No Brasil colônia, também é importante chamar a atenção para o grande contingente de crianças abandonadas. Isso se tornou um problema preocupante para o Estado e a Igreja,

mobilizando-os na busca por uma solução. Desse modo, diferentes formas de assistência filantrópica foram disseminadas na perspectiva de acolher os órfãos, abandonados e pobres, seguindo os mesmos moldes adotados na Europa. Com o aumento do contingente de crianças “enjeitadas”, as Santas Casas criaram a Roda dos Expostos (Cabral & Sousa, 2004; Chaves et al., 2004; Venâncio, 2007). De acordo com Venâncio (2007), “a Roda consistia num cilindro que unia a rua ao interior da Casa de Misericórdia” (p. 191). Funcionava diariamente e a todo momento qualquer um poderia deixar uma criança sem ser notado. Para Cabral e Sousa (2004), a Roda representava o reflexo da desvalorização de crianças de um determinado seguimento; Elas, ao serem acolhidas, eram conduzidas ao trabalho e à exploração.

No que se refere à institucionalização feminina no Brasil, Chaves et al. (2003) constataram que, até o século XVIII, os conventos ou casa de formação para mulheres se destinavam ao acolhimento de meninas abastadas ou à proteção de mulheres cujos maridos estavam viajando. O objetivo voltava-se à formação religiosa e doméstica. As meninas pobres, quando recolhidas nessas instituições, eram direcionadas aos serviços de manutenção.

Em 1716, a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia foi pioneira na institucionalização de meninas pobres na Bahia. Contudo, no século XIX, abrigos direcionados exclusivamente para o acolhimento de meninas pobres ou órfãs foram disseminados no Estado (Chaves et al., 2003; Chaves et al., 2004).

De acordo com Chaves et al., 2003 e Chaves et al., 2004, a situação de desamparo era diversa: mais da metade das meninas era completamente órfã, ou, quando apenas o genitor era falecido, a mãe não tinha condições de sustentar a prole, devido à situação de extrema pobreza ou em decorrência de alguma doença; outras, apesar de estarem sob a tutela dos avós, eram entregues às autoridades, pois eles não podiam prover sua subsistência.

Cumprе ressaltar que muitas meninas ficaram órfãs nesse período devido à participação do pai na Guerra do Paraguai ou por conta das enfermidades que assolaram a

população da época. Há registros de meninas que se encontravam na Casa de Correção ou em situação de desamparo, porque um dos genitores se encontrava preso. Algumas crianças eram recolhidas pela Santa Casa por se encontrarem abandonadas nas ruas. E, ainda, com a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, as filhas das escravas, ao completarem oito anos de idade, eram abrigadas em instituições, circunstância que colocou diversas crianças em condição de vulnerabilidade (Chaves et al., 2003; Chaves et al., 2004).

Chaves et al. (2003), ao realizarem uma análise de arquivos dos orfanatos no século XIX na Bahia, verificaram a inexistência de programas direcionados à proteção de meninas pobres. O amparo oferecido pelo Estado se limitava aos trâmites burocráticos, já que outorgava o seu dever de cuidador à sociedade civil, que obtinha ganhos ao assumir esse papel. Assim,

as meninas desprotegidas tornavam-se, para o Estado, objetos que deveriam ser colocados em lugares específicos. Na verdade, transformadas em meros papéis e ofícios. Desse modo, há indicativos de que o significado de proteção à infância, para o Estado na Bahia do século XIX, incluía a necessidade de preservar as meninas pobres para que sobrevivessem, fossem educadas e se tornassem mães de família, e como tais, contribuíssem para a manutenção da ordem social (Chaves et al., 2003, p. 91).

Diante disso, tais instituições eram destinadas, prioritariamente, à educação das meninas. Nos orfanatos, além de se voltarem à doutrina cristã, aprendiam a ler e a escrever. Também eram treinadas para desenvolver atividades domésticas, como cozinhar, costurar ou bordar, requisitos básicos para se tornarem boas mães e esposas dedicadas, aprendizado esse considerado suficiente para uma mulher naquela época. Assim, as meninas ficavam sob a

tutela dessas instituições até se casarem ou serem acolhidas por algum parente. Algumas se tornaram professoras ou censoras de colégios (Chaves et al., 2003, Chaves et al., 2004).

Cumprе ressaltar que até a independência do Brasil as práticas direcionadas à infância limitavam-se ao recolhimento das crianças pelas Casas de Misericórdia. Quanto à questão penal, as crianças ainda não eram alvo de grandes preocupações, apesar da legislação, à época, ter sido extremamente severa (Cabral & Sousa, 2004).

No que tange ao conceito de “menor”, no período colonial esse termo apenas era utilizado para se referir à idade. No entanto, há que se considerar que naquela época a criança de segmentos sociais pobres era desvalorizada, fazendo-se necessário atentar para a importância desse processo na construção estigmatizante da concepção de “menor”, relacionada a uma infância pobre, abandonada e marginalizada (Cabral & Sousa, 2004).

No Brasil imperial, a preocupação em punir os adolescentes surgiu a partir do advento do Código Criminal de 1830, que estabeleceu a responsabilidade penal aos maiores de 14 anos de idade e a criação das Casas de Correção. Na segunda metade do século XIX, foi instituída a obrigatoriedade do ensino formal a todos os meninos, com exceção dos escravos, dos portadores de alguma moléstia ou dos não vacinados. No que se refere às meninas, esse direito lhe foi negado (Cabral & Sousa, 2004).

É importante destacar que, nesse período, o Brasil vivia um momento de industrialização e urbanização. O fim do regime escravagista, no final do século XIX, e o grande contingente de mão de obra imigrante trouxeram mudanças para o quadro social, fomentando as explosões demográficas, que acompanhavam o crescimento industrial. No entanto, apesar desse suposto “progresso”, nos grandes centros urbanos as condições sociais eram precárias, marcadas por pestes, epidemias, por falta de salubridade e de saneamento básico (Cabral & Sousa, 2004; Santos, 2010).

Com base na eugenia, concepção sustentada pelos teóricos e autoridades da época, a limpeza social era cotidianamente praticada contra todos aqueles que ameaçavam a ordem pública (Coimbra & Nascimento, 2005; Santos, 2010). Desse modo,

criava-se a figura do indivíduo contido, polido, idealmente reprimido e disciplinado, ditavam-se regras extremamente eficientes de conduta sexual, moral, de comportamento social e familiar, que regulavam politicamente a vida, o corpo, o sexo, as relações afetivas entre os membros das famílias, mantendo e reproduzindo a ordem social burguesa até os dias atuais (Cabral & Sousa, 2004, p. 77).

Não só os negros eram hostilizados, mas também os imigrantes com ideais contrários à égide do progresso e do desenvolvimento e as crianças pobres, por meio de concepções higienistas, que objetivavam fazer a assepsia social e expurgar dos grandes centros urbanos quem ameaçasse a ordem burguesa (Cabral & Sousa, 2004; Coimbra & Nascimento, 2005; Santos, 2010). Tendo em vista esse contexto, a criminalidade passou a ser uma preocupação social, seja pela vivência material ou pela mera introjeção de um sentimento de insegurança, aspecto que favoreceram a intensificação das práticas repressivas e punitivas (Santos, 2010).

Durante o século XIX, com o aperfeiçoamento das técnicas de controle e vigilância, estudos estatísticos foram desenvolvidos para compreender a criminalidade. Entre 1904 a 1906, os motivos que ensejaram a maior parte das prisões de “menores” foram “desordem”, “vadiagem”, embriaguez, furto e roubo, o que indica a baixa agressividade dos adolescentes. O cenário urbano era o local privilegiado para o cometimento de atos infracionais, onde meninos e meninas lutavam pela sobrevivência, em um contexto de grande hostilidade contra as classes pobres. Segundo Santos (2010, p. 218),

o moleque travesso que alegremente saltitava pelas ruas, era também o esperto batedor de carteiras, que com sua malícia e agilidade assustava os transeuntes. Frequente também era a presença de garotas, ora mendigando pelas calçadas ou furtando pequenos estabelecimentos, ora prostituindo-se para obter o difícil sustento.

Em razão de todo esse panorama, a institucionalização de crianças tornou-se uma grande preocupação do Estado, que criou asilos com a finalidade de apartar os “menores” para oferecer-lhes educação e profissionalização. É importante observar, como apontou Cabral e Sousa (2004), que, nesse contexto, o conceito “menor” se constituiu, designando, portanto, a infância pobre.

Em 1890, elaborou-se o Código Penal da República, em substituição ao Código do Império, mas poucas mudanças foram efetivadas no que se refere aos “menores”. No entanto, é importante ressaltar que esse código não diferenciava as penas imputadas aos meninos e às meninas, quando cometiam os mesmos atos infracionais. Isso gerou diversas críticas, pois esse aparato legal não considerava a fragilidade e a posição de inferioridade feminina. Segundo tal concepção, as leis deveriam ser distintas para ambos os sexos, já que a mulher não possuía o mesmo nível mental e evolutivo do homem. Desse modo, “também no campo das leis era possível vislumbrar reflexos da sociedade patriarcal brasileira, legitimando o predomínio dos valores e da dominação masculina, numa constante tentativa de submissão da mulher” (Santos, 2010, p. 218).

Segundo Cabral e Sousa (2004), o século XX foi marcado pela consolidação do sistema capitalista e pela intensificação das desigualdades sociais. Essas contradições exigiam, portanto, maior controle e fiscalização da população, por parte do Estado, que não fazia distinção no que se refere ao tratamento dispensado às crianças e aos adolescentes envolvidos em atos infracionais, e aos adultos que cometiam crimes. Nesse período, a

necessidade em conter a criminalidade e a vadiagem tornou-se uma grande preocupação, haja vista a não absorção de parcelas da população pelo mercado de trabalho.

O Código de Menores, criado em 1927, consagrou o sistema de atendimento, a partir da aliança entre a justiça e a assistência, atuando nos denominados “efeitos de ausência”, atribuindo ao Estado a responsabilidade sobre os “menores” (Araújo, 2004; Cabral & Sousa, 2004). De acordo com Espíndula e Santos (2004), esse código objetivava legislar sobre crianças e adolescentes com idade inferior a 18 anos. Os menores de sete anos de idade foram classificados como “expostos” e os demais considerados “abandonados”.

A partir daí, surgiram os reformatórios e as escolas correcionais. O termo “menor” passou a ser uma categoria classificatória da infância pobre. Nesse período, os discursos sobre a infância oscilavam entre a necessidade de proteger as crianças e os adolescentes “expostos”, assim como proteger a sociedade dos “menores”. Ou seja, “o “menor abandonado” é definido como um perigo para a futura sociedade, apesar de ser tratado como vítima” (Cabral & Sousa, 2004, p. 81).

Com a promulgação, em 1940, do Código Penal Brasileiro, foi estabelecida a inimputabilidade penal aos menores de 18 anos (Araújo, 2004) e criada a Liberdade Vigada, aplicada aos “delinquentes” maiores de 16 anos. Aos jovens de 18 a 21 anos de idade, o juiz poderia conferir atenuantes; a privação de liberdade perdurava por um período de um a cinco anos (Espíndula & Santos, 2004). Em 1941, durante o governo Vargas, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) foi criado, a fim de proporcionar educação e formação profissional aos “menores”, com o intuito de combater a criminalidade e recuperar os delinquentes. No entanto, Cabral e Sousa (2004) ressaltaram que essas instituições, na verdade, praticavam abusos, sendo apelidadas de “escolas do crime”, “sucursais do inferno”, dentre outros jargões.

Para substituir o SAM, a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (FEBEM) foram criadas na década de 60, durante o regime militar, com base na Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), que instituiu um sistema centralizado e verticalizado, com o objetivo de prevenir e desenvolver ações voltadas para o “menor” (Cabral & Sousa, 2004; Machado & Veronese, 2010; Volpi, 1999). Segundo Araújo (2004), é importante ressaltar que essas instituições responsabilizavam as famílias pelas causas da “marginalidade”, por serem consideradas “desestruturadas”, ou seja, distantes dos padrões hegemônicos da família nuclear burguesa.

É importante destacar que a PNBEM representava o “menor” como uma ameaça à sociedade e à propriedade. Desse modo, fazia-se necessário criar mecanismos de ajustamento e correção do “menor”, a partir de medidas preventivas, punitivas e repressivas. Portanto, “tais mecanismos refletem as estratégias de poder subjacentes à dinâmica institucional, tendo em vista a pretensão de produzir a absorção, por parte dos “menores infratores”, da ideologia dominante, levando-os a internalizar acriticamente os valores da instituição” (Cabral & Sousa, 2004, p. 82).

A Doutrina da Situação Irregular foi sedimentada pelo Código de Menores, instaurado em 1979. De acordo com Cabral e Sousa (2004), esse aparato legal, apesar de ter sido criado anos após o Código de 1927, era retrógrado e também repressivo. Considerava em situação irregular as crianças vítimas de violência, as destituídas de condições básicas de sobrevivência, as que tinham cometido ato infracional ou que não tivessem um representante legal (Machado & Veronese, 2010).

Em decorrência da abertura e do fim do período ditatorial, os anos 80 foram marcados por profundas mudanças políticas, que trouxeram modificações em relação ao tratamento dispensado à infância, promovendo diversas mobilizações que denunciavam a situação do “menor”. Com a mudança da mentalidade social, o papel do Estado deveria ser revisto, uma

vez que a responsabilidade sobre as crianças e os adolescentes deveria ser de toda a sociedade (Cabral & Sousa, 2004).

Tendo em vista esse cenário, a Constituição Federal de 1988 foi proclamada com a participação da sociedade civil organizada, que lutava por bandeiras diversas, pautadas nas concepções dos Direitos Humanos. Isso repercutiu na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, inaugurando uma nova perspectiva sobre o adolescente autor de ato infracional. Para Cabral e Sousa (2004, p. 84),

uma legislação que visava, sobretudo, oferecer alternativas mais dignas e humanas ao atendimento até então existente, o ECA substituiu a doutrina de “situação irregular” do Código de Menores pela doutrina da proteção integral. Inicia-se, assim, uma fase lenta de reestruturação do olhar sobre a criança e o adolescente, que passam a ser considerados sujeitos de pleno direito e de dever na legislação brasileira.

Com o ECA, a proteção integral a todas as crianças e adolescentes passou a ser garantida, os direitos assegurados e os deveres instituídos. Foi estabelecida a responsabilização sobre o ato infracional por parte dos adolescentes, por meio da aplicação das Medidas Socioeducativas. O ato infracional, de acordo com o Artigo 103 do ECA, seria toda “a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Após apuração dos fatos, as autoridades judiciárias competentes podem determinar medidas restritivas, ou não, de liberdade. No caso da internação, ela deve ser aplicada obedecendo aos princípios básicos da excepcionalidade, da brevidade e do respeito (Brasil, 1990).

Cabral e Sousa (2004) ressaltaram que o ECA ampliou a possibilidade de realizar mudanças no que se refere à promoção de políticas públicas para a infância e adolescência. No entanto, esse processo tem sido muito lento. Na verdade, apesar desse novo modelo

instituído, na prática ainda se observa um grande abismo entre a lei e a realidade. O Estado não tem se mostrado eficiente na garantia das políticas sociais básicas, constituindo-se como um grande violador de direitos, uma vez que não garante a justiça social.

As velhas concepções preconceituosas sobre a infância pobre, construídas historicamente, ainda se fazem presentes no tratamento dispensado por autoridades e profissionais que atendem aos adolescentes autores de ato infracional. Esse estigma também está impregnado em todo campo social, o que colabora para o clamor público pela redução da maioria penal e pelo recrudescimento da punição, o que representa um retrocesso histórico das lutas e conquistas advindas do ECA.

3 A Psicologia Histórico-Cultural

"Palavras são iguais
Sendo diferentes".
(Titãs)

3.1 Vygotsky: uma Breve Introdução da sua Obra

A Psicologia Histórico-Cultural é oriunda da Psicologia soviética e se propõe a romper com a perspectiva centralizada no indivíduo, uma vez que considera os aspectos sociais como fundamentais na constituição dos processos psíquicos. Dentre os diversos pesquisadores que prosperaram na União Soviética, Lev Vygotsky foi o que obteve maior popularidade no ocidente, devido aos diversos trabalhos de tradução da sua obra e a associação dessa perspectiva com a Psicologia cultural, que prosperava nos Estados Unidos, em contraposição à Psicologia de base cognitiva. A obra de Vygotsky é complexa e marcada por contradições, já que o pesquisador teve pouco tempo para desenvolver as suas ideias, em decorrência da sua morte precoce (González Rey, 2012a).

Em relação ao contexto da Psicologia soviética, os fundamentos marxistas serviram de base para o florescimento de uma teoria que compreendia o social como parte da psique humana, através da utilização do conceito de dialética e de uma nova representação do homem. Isso tudo favoreceu o rompimento com as ideias essencialistas e a inauguração de uma Psicologia bem diferente da que vigorava na época (Aguiar & Ozella, 2004; 2013; González Rey, 2003; 2012a; 2013).

Vygotsky, em sua teoria, propôs-se a romper com a representação da psique como entidade interna, individual, essencialista e superar as dicotomias vigentes na Psicologia. A psique, então, é um sistema complexo, sistêmico, dinâmico e processual; está intimamente relacionada à ação humana (González Rey, 2003; 2012a; 2013). Essa concepção possibilitou a compreensão do homem a partir das suas múltiplas dimensões de existência: biológica, psicológica, histórica, fisiológica, antropológica e cultural (Zanella, 2004).

A representação da psique como um sistema complexo favoreceu o desenvolvimento posterior das noções de subjetividade numa perspectiva Histórico-Cultural. Entretanto, devido às influências do materialismo advindo do marxismo, Vygotsky teve dificuldades em compreender a relação entre o psíquico e o social. Por isso, desenvolveu o conceito de interiorização. Esse conceito é caracterizado pela ideia de reflexo, muito presente na Psicologia Soviética, que condicionou os eventos psicológicos às influências externas, anulando a noção geradora da psique e o seu caráter produtor dos eventos externos (González Rey, 2012a). Por isso, segundo González Rey (2003), faz-se necessário superar a visão mecanicista e compreender a cultura, o sujeito e a subjetividade como fenômenos integrados.

Entretanto, durante o curto percurso de desenvolvimento da sua obra, Vygotsky, paulatinamente, conseguiu superar as noções deterministas e mecanicistas, através da compreensão dialética da complexa relação entre o psíquico e o social. É importante destacar que a obra de Vygotsky passou por diversas transformações ao longo da sua construção, o que levou o pesquisador a formular distintas representações da psique (González Rey, 2012a; 2013).

Na primeira etapa da sua obra, com o “Princípios de defectologia”, Vygotsky irrompeu com a naturalização da deficiência enquanto enfermidade, quando associou a sua organização com os processos relacionados à educação e à socialização. Ou seja, “Vygotsky rompe com o determinismo biológico e mecanicista na compreensão da deficiência e a representa como um elemento que vai adquirindo sentidos diferentes ao longo do seu desenvolvimento” (González Rey, 2012a, p. 36). É importante destacar que nesse momento ele ainda não tinha desenvolvido o conceito de sentido como categoria explicativa desse processo, o que só ocorreu na última etapa da sua construção teórica (González Rey, 2007, 2012a).

Também, nesse mesmo período, Vygotsky elaborou noções que serviriam de base para a construção de uma nova Psicologia, a partir da representação sistêmica da psique. E, ainda,

ressaltou a complexidade das funções psíquicas superiores, quando chamou a atenção para a diversidade das funções que formariam uma unidade complexa, mas não homogênea. Assim, a organização da psique se desenvolve durante a trajetória de vida de cada indivíduo, bem como as funções psíquicas superiores. No entanto, no que tange à relação com o social, Vygotsky ainda entendia a psique como resultado das influências externas, visão dicotômica e objetivista, congruente com a noção de interiorização (González Rey, 2012a; 2013).

A partir de 1934, Vygotsky passou a compreender a historicidade como um processo fundamental para o desenvolvimento, rompendo com a concepção objetivista e linear. Nessa última etapa da sua obra, também se volta para o entendimento da personalidade humana através do desenvolvimento da categoria de sentido, o que caracteriza o seu percurso de construção de uma teoria sobre a psique humana de caráter cultural. No que tange ao conceito de sentido, ele só foi formulado nesse momento da obra de Vygotsky, sendo ignorado, por muito tempo, pela Psicologia soviética e ocidental (González Rey, 2007, 2012a).

3.2 Sentidos e Significados: a Produção de Sentidos Subjetivos

Os conceitos de sentido e significado são frutos de estudos no âmbito da Psicologia desde as suas origens, presente na relação dicotômica entre a razão e a emoção, a qual marcou a trajetória metodológica dessa ciência (Asbahr, 2011). No que concerne à teoria proposta por Vygotsky, o conceito de sentido foi desenvolvido em sua obra intitulada "Pensamento e Linguagem", no entanto não teve grande visibilidade no campo da Psicologia soviética até os anos 80 do século passado (González Rey, 2007).

Posteriormente, Leontiev desenvolveu esse conceito a partir da categoria de sentido pessoal, com características divergentes das apontadas originalmente na obra de Vygotsky. No campo da Psicologia ocidental, devido a influências da linguística e da cognição, tal

constructo ganhou o mesmo caráter do significado, principalmente entre os teóricos norte-americanos, que mergulharam fundamentalmente na análise da ação e mediação semiótica (González Rey, 2007; 2012a; 2013). Nas palavras de González Rey (2007, 155-156):

longe de compreender o pensamento de Vygotsky como um sistema complexo em desenvolvimento, muitos dos autores ocidentais que mais têm contribuído com a divulgação da obra de Vygotsky, se orientaram para destacar apenas as consequências da ação e da mediação semiótica para o desenvolvimento da Psicologia, com o que colocaram a ênfase na linguagem acima da constituição complexa de uma nova definição de psique, o que foi uma aspiração recorrente em Vygotsky, ao longo de seu trabalho.

Em relação ao contexto que propiciou a formulação desses conceitos postulados por Vygotsky, é importante destacar que “os processos psicológicos ora eram tratados como processos biológicos ou mesmo físicos, ora como fenômenos transcendentais e metafísicos, respectivamente” (Barros, Paula, Pascual, Colaço & Ximenes, 2009, p. 175). A fim de se distanciar desse dualismo, Vygotsky trouxe à visibilidade as dimensões históricas e culturais (Zanella, 2004) e delimitou que a consciência, através das relações sociais, seria objeto da Psicologia, o que foi possível através do desenvolvimento da categoria sentido (Barros et al., 2009).

A categoria sentido foi primeiramente empregada em um ensaio por Vygotsky em 1933, quando discutiu a “estrutura do sentido da consciência”. Nesse mesmo trabalho, o pesquisador também desenvolveu o conceito de “estrutura de sentido”, distanciando-se das noções lineares entre o sujeito e objeto. Mas em “Pensamento e linguagem”, Vygotsky se debruçou para explicar, de forma qualitativa, essa categoria (González Rey, 2007, 2012a).

Diferentemente de outros estudos que ressaltavam o pensamento e a linguagem como processos independentes, Vygotsky (1993), através de uma metodologia distinta que substituiu a análise em elementos pela análise das unidades, por meio do significado da palavra, constatou que a ausência de um elo primário entre ambos não denotaria que eles se desenvolvem de forma isolada ou paralela. Mas, ao contrário, a linguagem e o pensamento evoluem com estreita interdependência. O autor ressaltou que os métodos anteriores estavam fadados ao fracasso, em razão da fragmentação dos componentes – pensamento e palavra - antes analisados de forma separada (Vygotsky, 1960; 1993).

A ligação entre o pensamento e a linguagem com o significado das palavras foi verificado, de forma tal que Vygotsky (1993) evidenciou ser difícil afirmar se ele é um fenômeno correspondente ao primeiro ou ao segundo. Prossegue o autor:

uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da Psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e o conceito são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (p. 104).

A partir dessas investigações experimentais, também foi possível constatar a mutabilidade do significado da palavra. Como expressado por Vygotsky, “o significado das palavras evolui” (Vygotsky, 1993, p. 104). Ou seja, sua formação é dinâmica e modifica-se no percurso do desenvolvimento infantil.

Vale ressaltar que Vygotsky, ao se voltar para o estudo do pensamento e da linguagem, a fim de compreender a consciência humana, analisou as linguagens externa,

egocêntrica e interior, o que propiciou a construção do conceito de sentido, diferenciando-o do significado (Asbahr, 2011). Para isso, o autor lançou luz nas análises elaboradas pelo psicólogo Paulhan, que havia diferenciado esses dois conceitos tomando como base a palavra (González Rey, 2007).

Dessa forma, o significado, independentemente da alteração do sentido, apresenta-se estável. O sentido, ao contrário, é dinâmico, variável de acordo com o contexto, complexo e sistêmico. Ou seja:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (Vygotsky, 1993, p. 125).

O significado, portanto, é uma produção histórica e social, que possibilita a comunicação e a socialização entre os indivíduos. Apesar de ser estável, também sofre modificações durante o processo histórico, o que gera alterações na relação com o pensamento, compreendido como um processo. Ou seja, “os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 226).

Já o sentido, diante da expressão da palavra, é uma organização psicológica que surge na consciência, sendo fundamental para o processo de subjetivação, definindo as experiências

psicológicas de um indivíduo (Aguiar & Ozella, 2006; González Rey, 2012a). Também agrega a psique, historicamente configurada, a um evento atual, de forma dialética. Desse modo, o sentido ganhou um *status* ontológico e a psique uma dimensão histórico-social que, segundo González Rey (2012a), pode ser definida como subjetividade.

O sentido e o significado são categorias articuladas entre si, mas com características diferenciadas e, desse modo, se relacionam com a psique de forma distinta. O significado não produz, de forma linear, o sentido, pois há que se considerar as produções subjetivas do indivíduo, mas, comumente, os significados aparecem relacionados a determinados sentidos. Portanto, na Psicologia Histórico-Cultural, o pensamento não aparece como uma função cognitiva, mas sim como função de sentido para o indivíduo (Gonzalez Rey, 2007).

Vygotsky chegou à conclusão de que o pensamento e a linguagem “são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana” (Vygotsky, 1993, p. 132) e de que a palavra é fundamental, não apenas para a evolução do pensamento, mas também para o desenvolvimento da consciência, que, segundo o autor, é histórica. Também é importante destacar que Vygotsky (1960), em outra obra intitulada “Obras Escogidas Tomo III”, iniciou o capítulo “Desenvolvimento da linguagem e do pensamento” (tradução nossa) reafirmando a compreensão de que “o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, sobretudo é o desenvolvimento das formas superiores do pensamento na idade infantil” (p. 185, tradução nossa).

Portanto, ao estabelecer a relação entre o pensamento e a linguagem com a consciência, Vygotsky lançou luz para a compreensão sistêmica da psique. Somente através da categoria de sentido foi possível estabelecer um amálgama entre o cognitivo e o afetivo, expandindo a compreensão para além da função da linguagem (Aguiar & Ozella, 2006; González Rey, 2007, 2012a). Segundo González Rey (2007, p. 158):

Vygotsky, que no princípio manteve-se dentro dos mesmos limites de Paulhan na análise do sentido, associando-o essencialmente ao uso da palavra e à sua relação com as estruturas de significado, dentro das quais se produz na linguagem, vai enfatizando, cada vez mais, a relação do sentido com a personalidade e com a vida psíquica como um todo. Isso o leva, no último capítulo de *Pensamento e Linguagem*, intitulado “Pensamento e Palavra”, a apresentar vários matizes sobre a categoria de sentido, apesar de algumas incongruências nessas definições.

Ou seja, González Rey (2007) argumentou que, ao definir o sentido como uma "formação", Vygotsky não se limitou apenas à função da linguagem, mas abarcou a organização complexa e sistêmica da psique. Do mesmo modo, quando afirmou que o sentido é um agregado de fatos psicológicos que emergem na consciência, ele apresenta a categoria sentido como um conjunto de elementos psicológicos, podendo-se observar, de forma implícita, a presença dos motivos e das emoções nessa categoria. Assim,

o sentido toma forma na representação conceitual de Vygotsky na relação com a fala interior, a qual ele apresenta como uma verdadeira produção psicológica, e não apenas como função, nem da linguagem, nem do pensamento tomadas isoladamente. Esse esforço para apresentar a complexa articulação entre pensamento, linguagem, fala, personalidade e consciência como sistema em movimento, representa, em si mesmo, um novo caminho para a reconstrução do mental (González Rey, 2007, p. 159).

O conceito de sentido possibilitou o desenvolvimento posterior da teoria Histórico-Cultural da subjetividade, a partir de uma perspectiva dinâmica, complexa e contraditória dos processos de subjetivação. Com a compreensão dessa categoria, foi possível romper com as

dicotomias consciente-inconsciente, individual-social, afetivo-cognitivo, uma vez que o sentido integra essas dimensões de forma dialética, formando um todo (González Rey, 2012a).

Conforme utilizada atualmente pela Psicologia Histórico-Cultural e adotada nesta pesquisa, a categoria sentido subjetivo difere da categoria sentido desenvolvida por Vygotsky quanto a sua vinculação estrita com o sentido da palavra - apesar de ter dado indícios desse afastamento no final da sua obra. Também expande a relação entre o intelectual e o afetivo para a ênfase na relação entre o simbólico e o emocional. E, ainda, a partir da relação estabelecida com o sentido e a categoria de configurações subjetivas, definida como integração de elementos de sentido que se agregam de forma estável na organização subjetiva, foi possível unir, de forma sistêmica, o sentido com a subjetividade (González Rey, 2003, 2007). Frente a isso, defendeu González Rey (2007, p. 171-172):

O desenvolvimento da categoria de sentido subjetivo permitiu-me aproveitar o legado de Vygotsky na abertura da questão da subjetividade no marco Histórico-Cultural. Esse tema é totalmente congruente com a preocupação da Psicologia soviética, na qual, de forma geral, sempre houve uma compreensão da psique como sistema, o que esteve associado tanto em Vygotsky como em outros destacados representantes daquela Psicologia com a categoria personalidade.

A partir da categoria sentido, a subjetividade pode ser compreendida como uma produção humana que organiza o sujeito em suas condições de vida e, por isso, não está isolada do seu contexto social, cultural e histórico (González Rey, 2003, 2007). Ou seja,

a categoria de sentido subjetivo permitiu-me, assim, compreender a subjetividade como um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana. Nessa compreensão, ela não é um sistema determinista intrapsíquico, situado apenas na mente individual, mas a qualidade de um tipo de produção humana que permite penetrar em dimensões ocultas do social e da cultura, que só se tornam visíveis na sua dimensão subjetiva (González Rey, 2007, p. 173).

A categoria sentido, como inscrita neste estudo, também possibilita entender a personalidade enquanto organização subjetiva do indivíduo, mas ela não se reduz ao âmbito individual, já que é preciso considerar as produções sociais como geradoras de sentidos subjetivos, configurados nos processos simbólicos e emocionais das diversas esferas sociais (González Rey, 2003, 2007).

Nesse prisma, a subjetividade não deve ser compreendida apenas no âmbito individual. A cultura em que o sujeito se constitui e é constituinte também é um sistema subjetivo, que produz subjetividade. Como define González Rey (2003),

a subjetividade social como um sistema complexo exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais (p. 203).

Desse modo, as subjetividades social e individual se configuram simultaneamente e estão inter-relacionadas aos espaços do sujeito individual e às instâncias sociais em que se constituem de forma recíproca. Os espaços sociais são construídos historicamente, antecedendo a organização subjetiva individual. Mas, através do processo de socialização, o

sujeito se integra a esses espaços de forma diferenciada e, ao passo que ele se constrói, também constitui a subjetividade social (González Rey, 2003).

Diante disso, o sentido e as configurações subjetivas possibilitam a compreensão da personalidade, bem como do contexto social em que o indivíduo se configura. Por isso é fundamental considerar as duas unidades da subjetividade para se compreender o humano em sua complexidade e completude. Para González Rey (2007, p. 174),

a definição do sentido subjetivo e suas correspondentes formas de organização em configurações subjetivas na qual transitam de forma simultânea o social e o individual, coloca a Psicologia de forma necessária num espaço transdisciplinar que se alimenta por diferentes canais que hoje são enfatizados por ciências sociais diferentes.

Essa perspectiva é imprescindível para suplantarmos a concepção de que o comportamento é de propriedade do indivíduo, tendo em vista esse novo entendimento integrado entre o individual e o social. Desse modo, é possível relacionar questões concretas de investigação com os processos sociais complexos, articulando os problemas cotidianos com os problemas da sociedade como um todo.

Essa noção é importante para analisar a construção subjetiva das adolescentes autoras de ato infracional, a partir de uma perspectiva que leve em consideração as produções de sentidos e a sua conexão com a subjetividade social em que esses sujeitos se configuraram dialeticamente. Refletir sobre essa relação complexa e sobre a configuração de novas zonas de sentidos, é um compromisso ético e político a que a Psicologia não pode se omitir.

4 Método

"A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la".
(Eduardo Galeano)

4.1 Abordagem Metodológica

Levando em consideração a perspectiva Histórico-Cultural, a construção do método nesta pesquisa esteve atrelada às concepções de que o ser humano se constitui a partir da relação dialética com o mundo. Por isso, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa, já que ela compreende o objeto de estudo a partir da sua historicidade e permite compreender a complexidade do fenômeno em sua totalidade, bem como os movimentos recíprocos de mudança entre o indivíduo e o contexto social e cultural em que ele se insere (Fraser & Gondim, 2004; González Rey, 2005, 2012b; Günther, 2006; Padovani, 2013; Silva, 2009).

No que se refere à definição da pesquisa qualitativa, González Rey (2012b) ressaltou as dificuldades em sua conceituação, em razão dela não possuir um significado único. As exigências do positivismo se impuseram sobre as ciências sociais, cobrando delas modelos quantificáveis, passíveis de verificação por meio da observação ou aplicação da estatística. Desse modo, a profusão de pesquisas qualitativas verificadas nas últimas décadas representou, por um lado, uma reação à necessidade de superar o modelo positivista e, de outro, uma conservação da epistemologia quantitativa nas pesquisas qualitativas (González Rey, 2001, 2005, 2012b).

Frente a isso, González Rey (2005, 2012b) defendeu a necessidade de definir o qualitativo não pela via instrumental, tampouco pelo tipo de dado, já que metodologicamente o qualitativo e o quantitativo não são contraditórios. Mas, sim, pelos processos que implicam a construção do conhecimento, através das suas bases epistemológicas, fundamentando, assim, uma *Epistemologia Qualitativa*.

Na Epistemologia Qualitativa, o conhecimento é uma produção humana sobre uma realidade, e não uma apropriação linear, direta. Por isso é constitutivo e interpretativo (González Rey, 2001, 2002, 2012b). Ou seja, "o conhecimento é um processo de construção que encontra sua legitimidade na capacidade de produzir, permanentemente, novas construções no curso da confrontação do pensamento do pesquisador com a multiplicidade de eventos empíricos coexistentes no processo investigativo" (González Rey, 2012b, p. 7). Assim, tais construções devem possibilitar novas articulações e construções que favoreçam a criação de novas zonas de sentido sobre a realidade estudada.

O atributo fundamental dessa proposta formulada por González Rey (2001, 2005, 2012b) é o seu caráter teórico, já que se direciona para a construção de modelos capazes de compreender a realidade. Isso não representa a recusa do empírico, nem o coloca em segundo plano, mas o considera parte constitutiva e inseparável do processo de produção teórica, rompendo, desse modo, com a dicotomia entre o empírico e o teórico.

González Rey (2005, 2012b) também defendeu a legitimação do singular na produção do conhecimento científico, caráter que possui relação estreita com o princípio de que o conhecimento é um processo construtivo e interpretativo. Nesse caso, a produção teórica não é apriorística, mas acompanha o processo de construção intelectual da pesquisa. Dessa forma,

o valor do singular está estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente do caso singular se dá através do modelo teórico que o pesquisador vai desenvolvendo no curso da pesquisa. A informação ou as ideias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa (González Rey, 2012b, p. 11).

Outra característica ressaltada por González Rey (2001, 2005, 2012b), específica dos estudos antropossociais, refere-se à compreensão da pesquisa como um processo dialógico, de comunicação, já que a maior parte dos problemas vivenciados pelos homens se manifesta através dela. Dessa forma é possível compreender as configurações subjetivas e as produções de sentidos de cada indivíduo, bem como conhecer as condições sociais que afetam os homens.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador e o participante são sujeitos na produção das ideias. O conhecimento, então, é construído através dos sentidos e significados produzidos pelos sujeitos sobre as suas vivências. Eles são interpretados pelo pesquisador por meio de indicadores que emergem durante a construção do estudo, por isso não podem ser utilizados de forma isolada (Creswell, 2010; Padovani, 2013).

Tendo em vista a temática desse estudo, a abordagem qualitativa, balizada pela Epistemologia Qualitativa, é adequada, já que favorece a apreensão dos sentidos subjetivos dos participantes sobre o objeto estudado e possibilita compreender as experiências dos sujeitos por meio da expressão dos sentimentos, vivências e percepções, permitindo um conhecimento amplo sobre o fenômeno. Através dessa epistemologia é possível abranger a complexidade dos processos subjetivos e produzir conhecimento acerca da realidade humana: complexa, histórica, irregular e multifatorial (Creswell, 2010; González Rey, 2005; Padovani, 2013).

4.2 Participantes

Este estudo foi realizado com três adolescentes do sexo feminino, com idades entre 15 e 18 anos, autoras de ato infracional, que estavam cumprindo medida socioeducativa de internação na unidade da CASE-Feminina, localizada no município de Salvador, Bahia.

As participantes eram originárias de cidades do interior da Bahia e estavam cursando o nível fundamental. Elas se autodeclararam negras e uma parda; estavam cumprindo medida socioeducativa pelos atos infracionais análogos aos crimes tipificados como latrocínio e homicídio, tráfico de drogas e porte de armas. O tempo de internação variou entre quatro meses e um ano e 10 meses.

4.3 O Contexto da Pesquisa

As medidas socioeducativas de internação são executadas em unidades fechadas, em obediência aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição particular de pessoa em desenvolvimento, conforme elencados no ECA (Brasil, 1990). Em 2012, existiam 452 unidades socioeducativas que acolhiam adolescentes em internação, internação provisória, semiliberdade e atendimento inicial no Brasil. Das unidades, 35 eram exclusivamente femininas e 40 mistas⁶ (SDH, 2013).

A FUNDAC da Bahia, ligada à Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social e de Combate à Pobreza (Sedes), é responsável pelas unidades de acolhimento de adolescentes para cumprimento de medidas socioeducativas no Estado e foi criada em obediência aos princípios do ECA. A medida socioeducativa de internação é cumprida na CASE, unidade que engloba atividades lúdicas, pedagógicas e profissionalizantes.

No caso da Bahia, até o ano de 2014, não existia uma unidade específica destinada ao acolhimento de meninas em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Até maio do supracitado ano, a CASE-Salvador era responsável pelo atendimento de adolescentes de ambos os sexos, quando foi inaugurada a primeira unidade feminina do Estado, denominada CASE-Feminina, localizada no bairro Tancredo Neves, em Salvador, BA.

⁶ Atende a ambos os sexos.

As entrevistas foram realizadas após a transferência das meninas para a nova unidade, que era uma escola adaptada para acolher 35 educandas, de 12 a 21 anos de idade, em internação ou internação provisória. No período de coleta de dados, 22 adolescentes estavam cumprindo medida socioeducativa de internação, ou aguardando decisão judicial em internação provisória.

As atividades pedagógicas e o período letivo ainda não tinham sido iniciados, devido à mudança de instituição, com exceção das aulas de percussão. No entanto, os profissionais da unidade ressaltaram que em breve seriam ofertadas oficinas de costura, doces e salgados, embelezamento e curso básico de cabeleireiro. Já as atividades esportivas desenvolvem-se em uma quadra. Quanto ao atendimento à saúde, encaminhavam-se as demandas à CASE-Salvador, que se localiza próximo à CASE-feminina, já que a enfermaria da Unidade ainda não estava em funcionamento.

A equipe técnica responsável pelo atendimento às adolescentes era composta por assistentes sociais, psicólogos, educadores e por advogado. A arteterapeuta da CASE-Salvador também realizava atividades, uma vez por semana, na CASE-feminina. A unidade contava, ainda, com instrutores das oficinas e uma equipe de socioeducadores, responsáveis pela segurança das meninas.

4.4 Instrumentos

O instrumento é uma ferramenta interativa, ou seja, todo recurso ou situação que possibilita o sujeito expressar-se no contexto que caracteriza o estudo. Assim sendo, deve envolver emocionalmente os participantes, para que eles possam manifestar os sentidos subjetivos. Por isso, o instrumento não segue regras padronizadas na sua construção, mas se vale de estímulos ou situações convenientes ao objetivo do estudo (González Rey, 2005).

Nesta pesquisa foi utilizada a entrevista como instrumento de coleta das narrativas. Ela se constitui como uma conversação direcionada a um objetivo definido. Desse modo, "a entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca" (Fraser & Gondim, 2004, p. 139). Através da interação entre o entrevistador e o entrevistado, constrói-se um discurso compartilhado, sendo esse instrumento adequado para estudos destinados a compreender os significados que os indivíduos conferem a si e ao mundo.

No que se refere à narrativa, o seu emprego tem conquistado espaço crescente no âmbito acadêmico, em razão do seu papel frente aos fenômenos sociais e na expressão das emoções e experiências humanas. O ato de contar histórias se faz presente em todas as civilizações, independente do tempo e do espaço. Caracteriza-se como forma elementar de comunicação que não exige educação formal ou competência linguística, pois se constitui como uma atividade simples (Jovchelovitch & Bauer, 2002; Padovani, 2013).

A narrativa pode abarcar acontecimentos gerais ou específicos. No entanto, é muito comum que se refira às experiências pessoais. Assim sendo, "a narração reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator" (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p. 92). Ao contar uma história, o

narrador transita por centros temáticos, focando no que considera relevante, até a sua conclusão, construindo uma narrativa com início, meio e fim.

A partir das narrativas é possível acessar os sentidos e os significados, a memória e os contextos mais complexos que permeiam as trajetórias de vida, já que os indivíduos transformam as suas experiências em narrativas. Por isso, a entrevista narrativa possibilita a compreensão dos fenômenos da existência humana, através da integração entre os campos linguísticos, culturais, filosóficos e psicológicos (Brockmeier & Harré, 2003; Bruner, 1997; Jovchelovitch & Bauer, 2002).

A entrevista narrativa é definida como não estruturada e de profundidade, sendo característica da pesquisa qualitativa. A sua concepção parte da crítica aos outros modelos de entrevista, em que o entrevistador seleciona os temas, ordena as perguntas e as verbaliza, seguindo um fluxo de pergunta-resposta. A entrevista narrativa não deve apresentar uma estruturação prévia; a influência do entrevistador é reduzida, já que o foco recai sobre a história que o informante constrói (Jovchelovitch & Bauer, 2002; Silva, 2009).

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa segue um esquema composto por fases: preparação, etapa em que o pesquisador irá se familiarizar com o campo de estudo e construir uma lista com questões exmanentes, ou seja, que abarcam os objetivos da pesquisa; iniciação, fase relativa ao tópico inicial, cujo objetivo é estimular o informante a contar uma história sobre alguma experiência pessoal ou contexto social; narração central, momento em que a narração segue o seu fluxo e o entrevistador não deve interromper o informante; fase de questionamento, quando o entrevistador inicia um processo de perguntas, com a finalidade de transformar as questões exmanentes em imanentes, ou seja, relativas aos temas e tópicos que emergiram durante a narrativa do informante. Finalmente, a fala conclusiva, etapa em que o entrevistador estabelece um diálogo informal com o informante, sendo possível emergir algum dado importante para análise posterior.

A entrevista narrativa é apropriada para pesquisas voltadas para a compreensão da relação entre as trajetórias de vida e o contexto social, "já que ao se fazer história deve-se considerar que sua construção se deu por meio de processos sociais, que são situados, tanto histórica como culturalmente" (Padovani, 2013, p. 77). Tendo em vista o aporte teórico utilizado nesta pesquisa, é fundamental a compreensão do objeto em sua totalidade, unindo as experiências de vida com os processos históricos e sociais.

4.5 Cuidados Éticos

Primeiramente, o projeto desta pesquisa foi elaborado em conformidade com as recomendações dos princípios bioéticos, segundo a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e posteriormente encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa para apreciação. Após o seu deferimento, a coleta de dados foi iniciada.

Tendo em vista que este estudo envolveu a participação de adolescentes sob a tutela do Estado, solicitou-se a autorização do Juiz Titular da 2ª Vara da Infância e Juventude para realização desta pesquisa. Em seguida, foi expedido ofício à direção da FUNDAC, solicitando a permissão para a pesquisadora ter acesso às adolescentes.

Antes do início das entrevistas, houve a explicação dos objetivos, da situação de sigilo e da utilização exclusiva dos dados para a realização da pesquisa. Obteve-se a anuência das participantes, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷ e do Termo de Assentimento do Menor⁸. Nesse momento foram esclarecidas quaisquer dúvidas levantadas pelas participantes e solicitada autorização para realizar o registro da entrevista por meio de um gravador.

⁷ Apêndice A, p. 174.

⁸ Apêndice B, p. 176.

4.6 Procedimentos de Coleta de Dados

No que concerne à seleção das participantes, primeiramente a assistente social da unidade consultou as adolescentes com a finalidade de verificar o interesse delas em participar deste estudo. As que declararam não ter envolvimento em atos infracionais foram excluídas deste processo, bem como as que, segundo informações da Equipe Técnica, não tinham boa fluência verbal. Posteriormente, a técnica fez uma lista das que manifestaram anuência e elas foram selecionadas de forma aleatória.

Nesta pesquisa, as entrevistas ocorreram na CASE-Feminina, em uma sala de atendimento multidisciplinar cedida pela instituição. Inicialmente, houve duas entrevistas-pilotos, cujo tópico inicial solicitava às informantes que narrassem suas experiências a partir da infância. No entanto, observou-se que elas apresentavam dificuldades em iniciar as histórias a partir desse tema. Por isso, o tópico inicial foi modificado e as narrativas eliciadas a partir do momento que as adolescentes começaram a cometer atos infracionais.

Após a narração central das informantes, a pesquisadora deu início aos questionamentos, seguindo um roteiro temático⁹ com tópicos articulado com os objetivos da pesquisa e temas que emergiram no curso da narração das adolescentes. Posteriormente, estabeleceu um diálogo informal com as participantes, em que dados importantes foram suscitados, favorecendo a análise da narrativa.

Além das duas entrevistas-pilotos, desconsideradas nesta pesquisa, realizaram-se cinco entrevistas narrativas. No entanto, duas das adolescentes negaram envolvimento com a transgressão sócio-legal, o que inviabilizaria a apreensão dos sentidos subjetivos sobre o ato infracional. Desse modo foram analisadas três das sete entrevistas.

⁹ Apêndice C, p. 178.

4.7 Procedimentos para Análise dos Dados

Os procedimentos adotados para análise das narrativas foram embasados na proposta de Aguiar (2006) e Aguiar e Ozella (2006, 2013) e empregados conforme desenvolveu Moro (2009) em sua tese de doutoramento, através dos núcleos de significação. Esse coaduna com a teoria de Lev Vygotsky, que ressaltou o significado da palavra como unidade de análise do sujeito (Vygotsky, 1993). Os relatos verbais das adolescentes formaram o *corpus* de análise, o que possibilitou a extração dos sentidos e significados - unidades estas que mesmo apresentando particularidades, devem ser compreendidas conjuntamente.

Neste estudo, seguiu-se o conjunto de procedimentos propostos por Moro (2009), com vistas a organizar, selecionar e analisar as narrativas das adolescentes, o que possibilitou alcançar os objetivos da pesquisa. O processo constou de quatro etapas: leitura flutuante dos registros escritos; extração dos pré-indicadores; formação dos indicadores; construção dos núcleos de significação com seus respectivos indicadores finais. Vale ressaltar que todo o procedimento ocorre através de um processo construtivo e interpretativo, o que coaduna com a Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2001, 2002, 2012b).

Primeiramente, as entrevistas foram transcritas na íntegra. Antes de dar início ao procedimento de organização e seleção dos dados, foram realizadas leituras “flutuantes” das narrativas. A estratégia possibilitou maior familiaridade e apropriação, tanto das particularidades como do conjunto dos registros escritos, favorecendo a construção dos pressupostos de análise (Aguiar & Ozella, 2006, 2013; Martins, 2010; Moro, 2009; Silva, 2009).

De acordo com as indicações de Moro (2009), após sucessivas leituras do material coletado destacaram-se os conteúdos recorrentes em cada narrativa, ressaltando também os conteúdos recorrentes entre as narrativas das informantes (Moro, 2009). Esses conteúdos

foram selecionados obedecendo aos critérios: "de frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc." (Aguiar & Ozella, 2006, p. 230). Tal processo possibilitou a extração dos pré-indicadores, formados a partir dos critérios descritos anteriormente. A palavra se constitui como o primeiro passo de análise, fazendo-se necessário não só o exame do contexto específico em que elas foram proferidas na narrativa, mas também as condições sociais e históricas que permearam a vida do indivíduo (Aguiar & Ozella, 2006; Moro, 2009).

A organização desses dados gerou um grande volume de pré-indicadores. Assim, foram realizadas novas leituras com o objetivo de filtrá-los de acordo com a sua importância para a compreensão do objeto desta pesquisa. Seguiu-se, então, um processo de aglutinação dos pré-indicadores, adotando os critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição. Isso possibilitou a formação dos indicadores.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), "cada indicador traz consigo sentidos e significados que só podem ser compreendidos a partir da leitura e interpretação das palavras... em seu contexto sócio-historicamente determinado" (p. 15). Por isso, os trechos das narrativas foram selecionados e relacionados, para que os dados não ficassem deslocados do seu contexto (Aguiar, 2006; Aguiar & Ozella, 2006, 2013; Moro, 2009; Silva, 2009).

No passo seguinte, iniciou-se um processo de construção dos núcleos de significação, formados a partir da articulação dos indicadores, denominados por Moro (2009) de indicadores finais. Eles favoreceram a especificação e o detalhamento dos conteúdos relativos a cada núcleo. Os indicadores foram aglutinados segundo o critério de semelhança, complementaridade ou contradição.

Os núcleos de significação se constituem como unidades de análise, uma vez que permitem o exame das contradições e mudanças do processo de significação, extrapolando

para além do aparente. Assim, é possível aproximar-se da subjetividade e estabelecer uma relação com as condições históricas e sociais. As análises dos núcleos de significação não se limitaram ao discurso do sujeito, mas também abrangeram os diversos contextos sociais, políticos, históricos, culturais, favorecendo uma compreensão profunda, articulada e complexa do objeto de investigação (Aguiar & Ozella, 2006, 2013; Moro, 2009; Silva, 2009).

É importante destacar que os núcleos formados expressam os pontos que são pertinentes aos sujeitos investigados. Desse modo, Aguiar e Ozella (2006, 2013) sugeriram a seleção de uma expressão das participantes, sintetizadora do movimento do sujeito frente ao objetivo da pesquisa para nomear cada núcleo.

O movimento de análise e interpretação dos núcleos de significação partiu da análise intra-núcleo à análise inter-núcleo, o que possibilitou extrapolar do explícito ao implícito e articular os conteúdos, verificando semelhanças e contradições nas narrativas de uma mesma adolescente ou entre as adolescentes (Aguiar & Ozella, 2006, 2013; Moro, 2009; Silva, 2009).

5 Revelando Histórias

"Narrar é resistir".
(Guimarães Rosa)

Considerando a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, faz-se necessário adentrar nos contextos históricos, sociais e culturais em que o indivíduo se configura, com vistas a entender o complexo movimento dialético de construção do ser humano e da sua realidade. Por isso, neste capítulo, serão apresentadas as trajetórias de envolvimento em atos infracionais de cada adolescente que protagonizou este estudo, além dos diversos espaços de relações sociais, na perspectiva de ressaltar os processos históricos e sociais imbricados na construção desses sujeitos. Isso possibilitará o conhecimento das singularidades de cada participante e da sua história pessoal de relação com a transgressão sócio-legal, favorecendo, também, a compreensão articulada dos núcleos de significação. Para garantir o anonimato, os nomes utilizados a seguir são fictícios, escolhidos pela pesquisadora. As falas das adolescentes não foram alteradas, preservando-se os erros gramaticais, os jargões e as figuras de linguagem.

5.1 A Trajetória de Ana

Ana tem 18 anos de idade, é oriunda de uma cidade do interior da Bahia. Cumpria medida socioeducativa de internação há um ano e meio por ter cometido atos infracionais tipificados como homicídio, tráfico de drogas e porte ilegal de armas. A adolescente se autodeclarou parda e estava cursando a 7^a e 8^a série. Também se disponibilizou a colaborar com este estudo e durante a entrevista manteve contato amistoso com a pesquisadora.

Durante a infância, a adolescente morou com a mãe, a avó materna e dois irmãos mais novos. O pai se separou da genitora quando ainda era criança, o que dificultou a construção de

uma relação de afeto com ele. Mesmo sem laços afetivos solidificados com o genitor, Ana avaliou que o ambiente familiar é um lugar de carinho e apoio.

Quanto à situação socioeconômica, a mãe de Ana não exercia atividade remunerada e a avó materna é aposentada, renda esta que, somada ao benefício da Bolsa Família, fazia frente às despesas da família. O pai da adolescente é traficante e não colaborava com os proventos da filha.

Em oposição ao ambiente familiar, a adolescente inscreveu a escola como o lugar do conflito, onde estabeleceu uma relação de violência com as professoras e demais colegas, principalmente do sexo feminino. Por isso apresenta um histórico de expulsão e mudanças sucessivas de escola, o que colaborou para o seu atraso educacional.

Na comunidade onde residia, Ana afirmou que tinha boa convivência com os vizinhos, apesar do contexto de violência do seu cotidiano. Aos 10 anos de idade, a adolescente iniciou sua trajetória no "mundo infracional" e também começou a fazer uso de substâncias psicoativas. Passou a trabalhar no tráfico para um rapaz que conheceu através de uma amiga, também envolvida nessa prática ilícita. Assim, a adolescente vendia a droga para essa colega, que por sua vez era subordinada a um jovem na escala hierárquica do tráfico. A adolescente narrou a sua entrada no tráfico, como pode ser constatado em seu relato:

Já me envolvi com 10 anos nessa vida. Comecei com 10 anos através de uma colega minha. Ela traficava, e eu já tinha interesse em fazer isso. Aí ela me chamou pra ficar na esquina com ela, pra mim ver como era o movimento. Aí eu fui. Aí eu vi o movimento como era, aí ela foi e deixou a droga na minha mão e eu fiquei passando por ela, vendendo pra ela. E continuei, sempre fazia, sempre ia pra esquina com ela e ficava traficando pra ela.

No tráfico, Ana desempenhou a função de avião¹⁰ e mula¹¹. Também praticou outras transgressões sócio-legais, a exemplo de um homicídio contra um jovem que estuprou a sua genitora, mas esse ato infracional não chegou ao conhecimento das autoridades.

Segundo o seu relato, quando tinha 16 anos de idade, a adolescente passou a residir em uma casa alugada com uma amiga. Ao fazer uma visita à mãe, a avó da adolescente informou-lhe que a genitora tinha ido com uma colega a um bar. Ela, então, permaneceu na residência materna aguardando a mãe retornar, quando um amigo passou e avisou que a genitora estava desfalecida no fundo de um cemitério.

Ana, então, foi ao cemitério encontrar a mãe, como pode ser verificado em seu relato:

cheguei lá, minha mãe tava desmaiada no chão, nua, sem roupa nenhuma, as roupas tavam do lado dela e ela pelada. Aí eu comecei a chamar ela, chamar pelo nome dela e nada dela responder. Aí eu pedi água aos vizinhos, joguei no rosto dela, ela não reagiu. Chamei um carro e levei ela pro hospital. Aí chegou no hospital, a enfermeira falou que se esperasse mais um pouco ela teria morrido, que tinha botado droga na bebida dela, e ela tinha sido abusada.

Após a genitora da adolescente receber alta hospitalar, ambas foram a um bar acompanhadas de dois amigos, momento em que a mãe de Ana, diante da presença de um rapaz que também estava no estabelecimento, começou a chorar. Nas palavras da adolescente:

Aí eu perguntei: "o que foi, mainha?". Ela: "nada, menina!". Eu: "a senhora não vai falar?". Ela: "não foi nada, não". Aí eu: "eu quero saber o motivo da senhora tá

¹⁰ Quem entrega a droga para o cliente.

¹¹ Quem transporta a droga de uma localidade para outra.

chorando". Ela: "se eu te falar, você não vai fazer nada?". Eu: "não!". Ela: "quem me estuprou foi esse menino ali". Eu: "ah, foi?".

Diante da confiança da mãe, Ana convocou os dois amigos que estavam em sua companhia no bar para ajudá-la a matá-lo. Segundo o plano, a adolescente iria convidar o rapaz para beberem juntos, depois ela o atrairia para um local ermo, onde os dois amigos estariam aguardando com o intuito de colaborar com o ato infracional. Segundo Ana:

ah, eu matei! Fui eu e mais duas pessoa! Aí um menino deu um tiro na cabeça, o outro deu uma paulada e eu dei de facada. Aí abrimo um buraco e enterrou ele. Só que ninguém sabe, ninguém descobriu.

Devido a sua prática no tráfico de drogas, a adolescente passou a ficar visada pelos policiais e sofrer retaliações. Temendo ser presa, afastou-se por alguns meses da atividade ilícita. Nesse período, Ana foi com uma amiga na casa de um colega e conheceu um jovem, com quem passou a se relacionar. Ele tinha envolvimento com o tráfico de drogas, o que culminou com o retorno da adolescente a essa atividade ilícita.

Ana passou a residir com este rapaz e a trabalhar com ele no tráfico. De acordo com o seu relato:

com meu marido era a mesma coisa. Viajava, ia buscar droga em outra cidade. Voltava. Só que eu nunca fui presa, só fui presa dessa vez. Ia buscar droga em outra cidade, voltava, distribuía pros menino, ficava com a minha quantidade, ia receber pagamento do patrão, só.

Em decorrência do ciúme, a relação com o seu companheiro era marcada pela violência: "*eu tava conversando com dois meninos, aí ele chegou e achou que eu tava traindo ele. Aí foi e deu três tiro em mim. Daí eu fui pro hospital, fiquei internada uma semana, fiz uma cirurgia*". Quando recebeu alta hospitalar, a adolescente retornou à casa da genitora. No entanto, seu marido, ao saber da notícia, foi ao encontro dela na perspectiva da reconciliação. A princípio, Ana revelou que tinha medo de voltar a conviver com o jovem, pois temia ser agredida novamente. Mas, apesar da mãe aconselhá-la a não retomar a relação, após as promessas dele de não usar mais a violência contra ela, decidiu reatar o casamento.

A sua genitora também era agredida pelo próprio namorado e, por isso, Ana estabeleceu com ele uma relação mútua de violência, pois o rapaz sabia que a adolescente era contra namoro, que não coadunava com a agressão da qual a mãe era vítima. Certa vez, após sofrer ameaças do jovem, Ana contou ao companheiro sobre a violência perpetrada por ele. Com isso, combinaram de matá-lo, na perspectiva de resolver o conflito. Nas palavras da adolescente:

aí ele falou: "você tem coragem de matar?". Eu falei: "tenho, disposição eu tenho, só depende de você". Ele: "então oito horas a gente vai descer na rua de sua casa e vai pegar ele". Eu falei: "tá bom". Aí desceu eu e ele, cada um com uma arma. Ele com 38 e eu com 32. Aí encontramos ele na esquina, na esquina da rua de casa, lá mesmo a gente matou ele.

Após o homicídio, o casal retornou para casa. No mesmo dia, a polícia invadiu a residência e prendeu Ana. Durante a revista no domicílio, os agentes encontraram armas e drogas. O companheiro foi preso depois, já que no momento da abordagem encontrava-se na rua. A adolescente foi encaminhada ao Ministério Público e em seguida à CASE-Salvador.

Como o marido de Ana era maior de 18 anos, estava cumprindo pena em uma penitenciária no interior da Bahia.

No seu primeiro dia na CASE, Ana foi recepcionada com violência pelas demais adolescentes internas, mas depois estabeleceu laços de amizade. A convivência entre as educandas transita entre momentos de harmonia e episódios de conflito em decorrência da disputa pelo poder sobre o grupo. A adolescente também narrou o último conflito entre as meninas, destacando a dinâmica da violência:

Dessa vez... Porque duas menina queria chefiar nós tudo, aí nós num aceitou. Nós encurralou¹² elas e elas ficou encurralada, porque a gente não quer ficar no meio delas, andar com elas, porque a gente não gosta delas. A gente ficou trancada. Elas tão solta e a gente trancada. Mas quando a gente quer sair assim, a gente sai pra fumar, pra tomar banho, pra ir no banheiro. As rixa¹³ são assim... De pirraça, uma joga coisa na outra. Uma xinga a outra, na pirraça. Uma passa a outra, joga piadinha. É assim. Ou então quando não é batendo boca, uma passa, pega, bate, e daí vai em frente.

Na CASE, a adolescente tem frequentado a escola, mas não participa das oficinas pedagógicas, pois acha tais atividades desinteressantes, com exceção das aulas esportivas. Afirmou ter boa relação com a equipe técnica, ressaltando que os atendimentos são positivos para o seu processo na medida socioeducativa. No que se refere ao atendimento à saúde, Ana descreveu o quanto este serviço é precário:

¹² Cercou.

¹³ Briga, disputa.

a saúde, quando tá ruim aqui... porque tem enfermaria, mas não tem as medicação. A enfermaria é lá na CASE-Salvador. Aí as enfermeira tem que descer de lá pra cá, pra trazer as medicação da gente. Aí quando dá um ataque de noite, uma dor, como já dei varias vezes, aí tem que subir lá pra cima, tomar medicação. Se a medicação não fizer efeito, tem que ir pro postinho tomar injeção.

A adolescente também destacou a falta de acesso às informações relativas ao processo que desencadeou a sua internação, o que demonstra mais uma violação aos seus direitos:

eu nem sei sobre o processo que eu respondo. Só fiquei sabendo lá no fórum mesmo, que foi o que eu fiz e vim pra cá. Eu não sei de nada, porque a advogada não conversa comigo. É raro eu ver a advogada. Lá em cima já era difícil eu ver ela, que era perto da gente, imagina aqui? Ela quase não vem. E Defensor Público é pior.

No que se refere às percepções sociais acerca da adolescente autora de ato infracional, Ana ressaltou a desconfiança e o medo como aspectos negativos, revelando algumas vezes não se sentir bem frente a este estigma. Quanto à autopercepção, a adolescente afirmou que não se diferencia das demais pessoas por ter praticado homicídio, pois foi motivada pela vingança, uma vez que os jovens tinham violentado sua genitora.

Durante um ano e meio cumprindo medida socioeducativa de internação, Ana passou a frequentar a escola e planeja fazer um curso na unidade que possibilite a sua entrada no mercado de trabalho, apesar de não participar das oficinas profissionalizantes ofertadas pela CASE, nem mesmo apresentar um projeto concreto de vida. Mesmo assim, a educação aparece para a adolescente como uma alternativa lícita para se subsidiar e proporcionar uma vida digna à sua família, em especial à mãe.

5.2 A Trajetória de Bruna

Bruna tem 16 anos de idade, é oriunda de uma cidade do interior da Bahia e se autodeclarou negra. Inicialmente, foi encaminhada à CASE em medida provisória por ter cometido ato infracional análogo ao latrocínio. Mas, enquanto aguardava a decisão judicial, também respondeu por agressão perpetrada contra outra adolescente. Frente a esses dois processos, a adolescente foi sentenciada a cumprir medida socioeducativa de internação. Desse modo, estava em privação de liberdade há um ano e 10 meses.

Os primeiros contatos com a educanda foram estabelecidos quando a adolescente ingressou na Unidade, já que nesse período a pesquisadora ainda era psicóloga de referência do alojamento feminino. O acompanhamento da jovem foi interrompido devido ao desligamento da profissional da instituição. Ao entrar na sala de atendimento onde foram realizadas as entrevistas, Bruna se recordou da pesquisadora, o que contribuiu para o estabelecimento de um vínculo de confiança. A adolescente se disponibilizou a colaborar com este estudo, mantendo uma relação afetuosa.

No que concerne à trajetória de vida, durante a maior parte da infância, Bruna residiu com a genitora. Aos 10 anos de idade deixou de frequentar a escola, o que gerou conflitos no relacionamento com a mãe. Na perspectiva de disciplinar a filha, a genitora passou a violentá-la reiteradamente, por isso a adolescente foi morar com o pai.

A maior parte dos seus familiares paternos era envolvida em atos ilícitos, o que foi um referencial para o seu ingresso na “vida infracional”. Extasiada com a transgressão sócio-legal, começou a fazer uso de substâncias psicoativas e a se relacionar com outros adolescentes que também praticavam atos infracionais.

O pai, ao contrário da mãe, não exigia que a adolescente frequentasse a escola. De acordo com o seu relato:

quando fui morar com ele [pai], ele num... num era igual a minha mãe. Ele chegou, me comprou material pra mim: “você quer estudar? Tá aqui seu material. Se você quiser estudar, o que você precisar na escola, pode saber, pode chegar”. “Meu pai, tô precisando disso, disso e disso”. “Eu vou te dar. Agora, se você não quiser, eu também não vou botar ferro¹⁴ no seu pescoço pra você estudar”. Eu: “já é!”.

Após dois meses que estava residindo com o pai, Bruna evadiu da escola e “*desandou total*”. Passou a retornar tarde para casa e a frequentar festas. Segundo a adolescente, nesse contexto:

furava¹⁵ em qualquer festa. Eu tava cheiradona. Ai passava por mim, pá!: “tá me olhando de cara feia?”. Qualquer uma que só olhasse pra mim de relance: “não, tá olhando pra mim, tá de cara feia, tá na maldade!”. Já ia atrás. Quando eu ia pra festa, quando eu não ia com a peça¹⁶, eu ia com a faca ou com punhal. Olhava pra mim de cara feia: “não, vou pegar, que num sei quê!”. Ia atrás, furava, brigava, ia presa.

Em uma dessas festas, Bruna esfaqueou outra adolescente que sobreviveu à violência, fato esse que também gerou a sua internação na CASE para cumprir medida socioeducativa.

Certa vez, Bruna estava em casa lendo a Bíblia, quando seu parceiro foi a sua residência para buscar uma arma que estava em sua posse. Nesse momento, também a convidou para ajudá-lo a praticar um roubo a um supermercado, uma vez que não dispunha de

¹⁴ Arma de fogo.

¹⁵ Com arma branca.

¹⁶ Arma de fogo.

outra pessoa para cooperar nessa atividade. A adolescente, então, prontamente se disponibilizou.

Durante o percurso, os adolescentes encontraram outro parceiro, que aconselhou Bruna a não participar daquela atividade, mas ele não conseguiu dissuadi-la, pois ela acreditava que deveria ser fiel ao amigo e ajudá-lo nessa atividade. Ao chegar ao estabelecimento comercial, o parceiro de Bruna “*deu a voz*”¹⁷ e, em ato contínuo, a adolescente pegou uma sacola para colocar o dinheiro. Nessa oportunidade, foi alertada pelo amigo que um indivíduo iria reagir ao assalto: “*quando eu fui virar as costas, ele falou: "cuidado!". No medo do homem vim e tomar a peça da minha mão, eu peguei, virei e atirei. E dei dois tiro. Pegou um na orelha e um na nuca!*”.

A adolescente e o parceiro empreenderam fuga por meio de um matagal que dava acesso ao bairro onde moravam. Quando se aproximaram de uma estrada, a polícia efetuou a prisão de Bruna e executou o adolescente. Depois disso, ela foi violentada pelos agentes, como pode ser verificado em seu relato:

Aí pegaram, me arrastaram, que tinha estrada assim, tá ligado? Sol quente da porra! Me botaram ajoelhada na estrada. Eu lá deitada. Ai falou: "bora, levanta!". Na hora que eu fui levantar algemada já pra trás, quando eu fui já ajoelhar no chão, eles pegaram me deram uma bicuda¹⁸, assim! Eu caí! Aí quando eu caí, o policial me levantou pelo cabelo, botou um fuzil na minha cabeça, maior onda!

Os policiais também torturaram a adolescente, exigindo informações sobre um primo que já estava preso:

¹⁷ Anunciou o assalto.

¹⁸ Chute.

E meu primo já tava preso já em C. Eles: "cadê, cadê!". Eu falei: "não sei dele não, não sei dele não!". Ele: "fale, rapaz!". Me batendo e sabendo que ele já tava preso já. Só pra me bater mesmo. Perguntando por fulano, por ciclano, eu falando que não sabia, e eles me batendo sem miséria... Sem miséria mermo.

Os policiais, então, puseram a adolescente juntamente com o corpo do seu parceiro no carro e a conduziram ao hospital. No local, os agentes tiraram uma foto de Bruna algemada ao lado da arma e do dinheiro adquirido no roubo e divulgaram na internet, sem preservar a sua identidade.

Ainda no hospital, os policiais ameaçaram a adolescente de conduzi-la à “torre”, local onde se pratica a tortura. Mas, nesse momento, uma vizinha de Bruna a reconheceu e verbalizou que ia avisar sua tia que ela tinha sido presa. Com isso, os agentes ficaram receosos e a levaram para a delegacia. Nesse local, Bruna informou que também foi torturada: *“Chegou na delegacia, me botou dento do quartinho. Me deu pau, me deu choque...”*

Após um mês, Bruna foi transferida para outro município, pois a delegacia da cidade onde morava não podia acolher mulheres. Depois de 26 dias foi novamente removida para a CASE-Salvador, onde foi acolhida para cumprir a medida socioeducativa de internação.

Na CASE, Bruna inicialmente frequentava a escola, mas depois evadiu devido à precarização do ensino ofertado na Unidade. Também ressaltou a escassez de atividades pedagógicas e oficinas profissionalizantes.

A adolescente destacou aspectos positivos e negativos da medida socioeducativa, uma vez que a internação possibilitou-lhe valorizar a família e a liberdade, mas promoveu o seu distanciamento dos entes queridos.

As violências sofridas na unidade, praticadas pelos socioeducadores, também foram ressaltadas. De acordo com o seu relato,

os monitor¹⁹ já vem entrando, batendo, gritando. Minha perna mesmo tá roxa, porque o monitor foi botar a gente pro quarto dando murro nas menina. Me empurrou e as porra. O monitor me deu pezada. Eu que levantei: "você vai me bater, é? Você vai me bater?". Ele pegou, abaixou a perna. Ia me dar uma pezada.

Segundo Bruna, a adolescente autora de ato infracional, ao retornar ao convívio social após a internação, é julgada negativamente pela sociedade. Entretanto, ela ponderou que esse estereótipo não irá intervir na sua trajetória de vida, enquanto tais julgamentos não colocarem em risco a sua integridade física e a dos seus familiares.

A adolescente não expressou sentimentos negativos em relação às consequências que o ato infracional infringiu as vítimas, já que para ela isso seria “normal”. Também manifestou que não se arrepende de ter cometido atos infracionais.

Bruna ressaltou que planeja, ao ser beneficiada com a progressão ou extinção da medida socioeducativa, retornar às atividades escolares e trabalhar, apesar de não estar frequentando a escola na unidade. Verbalizou, ainda, que concluiu um curso de recepcionista na CASE-Salvador e vislumbra a possibilidade de se inserir no mercado laborativo em alguma fábrica de calçados em outro Estado, onde a sua genitora reside atualmente, através do Programa Jovem Aprendiz.

5.3 A Trajetória de Denise

Denise tem 15 anos de idade e nasceu em uma cidade do interior da Bahia. Há três meses estava cumprindo medida socioeducativa de internação por latrocínio. A adolescente se autodeclarou negra. No transcurso da entrevista, estabeleceu contato cordial com a

¹⁹ Socioeducadores.

pesquisadora e se disponibilizou a participar e colaborar com este estudo. Denise narrou a sua trajetória de vida de forma séria, olhando para baixo.

Quando tinha um ano, a mãe de Denise deixou-a, juntamente com a irmã mais velha, sob os cuidados da bisavó e foi morar em São Paulo. Segundo relatou, sua genitora “*até hoje nem liga, nem manda carta pra dizer se é viva ou não*”. Quanto ao pai, não o conheceu. Desde então, a bisavó da adolescente figurou como mãe, a quem despende carinho e afeto.

Moravam no mesmo domicílio uma tia e dois primos. A adolescente “*nunca passou fome*”: a bisavó é aposentada e recebe o benefício do Programa Bolsa Família; a tia é empregada doméstica; o primo, mecânico; e a prima trabalha em uma firma. A irmã de Denise é estudante, tem 17 anos de idade, está concluindo o Ensino Médio e faz cursos de inglês e informática.

No que tange à escolarização, a adolescente “*nunca recebeu reclamação*” e “*tirava boas notas*”. Evadiu da escola na sétima série devido ao seu envolvimento com atos infracionais, uma vez que a instituição se localizava em uma área dominada pelos “alemães”²⁰, do “raio A”. Como ela pertencia ao grupo rival, conhecido como “raio B”, não podia transitar pela região, pois corria o risco de ser assassinada.

A localidade onde residia é dominado por duas facções distintas. O território de atuação de cada grupo é bem demarcado e os membros de uma gangue não podem transitar na área rival. Ou seja,

quem é do A não pode descer pra... Por exemplo, S.L. é A e S.A. é B. Como eu sou do A, eu não posso descer pro S.A. que S.A. é B. Se eu descer pra lá eu morro, e se os do B subir pro A, morre. Mas só quem se envolve. Quem é pai de família, mãe de família,

²⁰ Rivaís.

que tá trabalhando, estudando, não se envolve. Já quem se envolve não pode não, que senão morre. Não importa se é homem, se é mulher, se é velho, se é novo.

Denise afirmou que não tinha relacionamento com os vizinhos, “*passava de cabeça baixa*”, com exceção dos parentes do namorado. Ele morava perto da adolescente e era irmão do seu parceiro da transgressão sócio-legal. Transcorrido dois meses que o seu amigo os apresentou, começaram a namorar e a relação só se findou com a sua internação na CASE para cumprimento de medida socioeducativa. Segundo informou, sua “*relação era boa. Graças a Deus! ele não se entrava em nada. Trabalhador*”. O namorado a aconselhava a parar de cometer atos infracionais. Por isso, certa vez, ela ficou um mês sem praticar tais atividades. Mas depois retornou.

Denise revelou ter ingressado na transgressão sócio-legal através das “*amizades*”. No início a adolescente pernoitava ou passava dias sem retornar para casa. Por diversas vezes sua bisavó, demonstrando sofrimento em relação ao seu comportamento, aconselhou-a a não se relacionar com indivíduos envolvidos em atividades ilícitas, mas a adolescente não acatava seus conselhos.

A bisavó de Denise, então, na perspectiva de impedir a evasão da adolescente para a rua, trancava-a em casa, mas ela passou a fugir. Em decorrência das fugas de casa e da desobediência quanto às normas familiares, a relação entre a adolescente e a tia era marcada pela violência doméstica. Sua bisavó, ao contrário, tentava interceder, impedindo que a tia utilizasse a agressão contra Denise.

A adolescente ressaltou que a tia tinha predileção pela sua irmã, que correspondia à imagem de “boa menina”. Quando solicitava algum bem de consumo, a tia lhe negava, mas atendia todos os pedidos da irmã.

Assim, quando tinha 13 anos de idade, em um dos episódios de conflito com a tia, ela foi expulsa de casa. A adolescente alugou um imóvel por três meses e diante da necessidade de se subsidiar, encontrou na atividade ilícita a alternativa para fazer frente às suas despesas. Também, segundo as suas reflexões, o ingresso na transgressão sócio-legal lhe possibilitou o acesso aos bens de consumo e se insurgir contra a autoridade da tia.

O primeiro artigo de roubo foi um celular, há mais ou menos um ano e meio, como pode ser constatado em seu relato:

fui eu e outro menino. O menino me chamou e eu falei que tinha disposição de ir e pá, descer pá roubar. Aí eu desci mais ele. Aí quando cheguei, a vítima passou e ele deu a voz. Aí fez assim: “olhou, aprendeu?”. “Aprendi”. “Ah, o próximo é você!”. Aí quando a vítima passava, eu dava a voz, dizia, falava que perdeu, que era um assalto e pá, que era pá passar tudo. Eu usava arma. Era um 32. Só usava arma mais forte, 38, quando era roubo de moto, ou carro.

Denise relatou que por diversas vezes praticou roubos, usando moto, em companhia de outro adolescente. Segundo suas palavras:

moto ia eu e outro pivete. O pivete com outra moto e eu no fundo. Aí nós roubava a moto na pista, ele botava a arma na cabeça e mandava parar. Aí quando parava, mandava descer da moto. Eu montava e já trazia a moto pra onde eu morava. Carro quem roubava era outro menino, eu ia pilotando [a moto] e ele roubava, que eu não sabia dirigir não.

Também ressaltou um roubo de celular que vitimou um familiar de um policial. Posteriormente, os agentes encontraram a adolescente na perspectiva de reaver o artigo do roubo.

Denise praticava roubos para “*sustentar o vício*”. Com o dinheiro adquirido, a adolescente fazia uso de maconha e principalmente cocaína. Além dessas práticas, a adolescente verbalizou que participava do tráfico de drogas, vendendo *crack*, maconha e cocaína e transportando a droga de uma localidade para outra.

Para Denise, o “raio B” é como se “*fosse uma família*”, todos são “*considerados*” e não ocorrem “*intrigas*”. O grupo é composto majoritariamente por homens, a liderança é masculina e cinco mulheres compõem a facção, diferentemente do “raio A”, que a presença feminina é maciça. Denise ressaltou sua predileção em estabelecer amizades com os homens, porquanto “*andava com o bonde. Mais de dez cabeça do lado*”.

Assim, a prática de ato infracional se inscreve como uma atividade prazerosa para a adolescente, como pode ser conferido em sua narrativa:

eu não vou mentir não, eu gosto de cometer crime. Tem vez que eu ainda fico pensando aqui dentro: rapaz, nunca mais eu roubei, nunca mais eu matei, nunca mais eu trafiquei, nunca mais cheirei um pó, fumei uma maconha. Fico só nesses pensamento.

Em decorrência do uso de substâncias psicoativas, Denise e dois parceiros tinham contraído uma dívida. Com o objetivo de sanar os débitos, seus amigos planejaram sequestrar um taxista e, após realizarem saques em caixas eletrônicos, iriam amordaçá-lo e abandoná-lo na estrada. A princípio a adolescente recusou a proposta, mas depois aceitou o convite.

Seus dois parceiros, então, foram a sua residência, fizeram novamente o convite e ela aceitou. Denise solicitou o serviço de um taxista sob o argumento de que iria para a casa do avô, em uma localidade próxima a cidade em que residia, sendo necessário transitar por uma estrada. Segundo o seu relato, “*quem arrastou o taxista fui eu!*”. No caminho, encontrou os parceiros e solicitou à vítima que parasse para dar carona aos amigos que também iriam com ela.

Quando estavam na estrada, os adolescentes “*deram a voz*” e a vítima verbalizou que eles poderiam levar o que quisessem. Nessa oportunidade, apareceu um carro na estrada e, em ato contínuo, o taxista acenou na perspectiva de solicitar ajuda. Ele, então, tomou a arma de um dos parceiros da adolescente e atirou, mas “*a arma negou*”. Diante da reação da vítima, um dos meninos convocou os demais para matá-lo.

O taxista entrou no matagal e os adolescentes correram atrás dele. De acordo com Denise,

nós foi com pedaço de pau, pedra. Aí ele tava lá no chão, deitado quietinho, parecendo que tava morto, com a arma na mão.... Aí nós foi, pegou a arma, quando nós pegou a arma, nós pegou as pedra, os pau e começou a bater nele, a agredir ele. Aí a gente: "vamo embora subir pá lá pá cima, pá estrada, que nós vai amarrar ele". Quando nós tava subindo, ele quis dar uma de esperto, passar por baixo do arame. Foi quando nós foi e deu de paulada e coronhada na cabeça dele. Aí ele caiu, não se mexeu mais pá nada.

Quando retornaram à cidade, o trio foi a uma festa e consumiram cocaína com o dinheiro roubado. No dia seguinte, Denise foi à casa de um dos parceiros para jogar sinuca e fumar maconha, quando a polícia chegou:

eles foi logo abrindo a porta, aí falaram: “polícia, polícia, perdeu, perdeu, perdeu!”. Aí começou a falar que sabia de tudo, começou a me bater com o taco da sinuca. Aí eu falei que não sabia de nada, que eu não sabia onde tava o maior, que eu não sabia onde ele morava. Aí G. foi e deu tudo na mente²¹. Falou que o cara morava perto da minha casa, que era de maior. Falou meu nome, aí nós apanhou, apanhou, apanhou.

Na delegacia, Denise também relatou que sofreu violência. No que se refere ao tratamento dispensado pela polícia, para Denise “*não tem diferença quando eles pega homem ou mulher*”. Diversas vezes a adolescente sofreu violência policial: “*Lá era direto, eles me pegava mesmo e dava baculejo, mas eles parava, perguntava o que tava fazendo, eles me quebrava no pau direto*”.

No primeiro dia na CASE-Salvador, Denise presenciou uma “*rixa*” entre as educandas. Apesar de ter afirmado que nunca se envolveu em conflitos na Unidade, ressaltou que se for necessário, não evitará imprimir a agressão contra quem a desrespeitar.

A adolescente não estava frequentando a escola devido a uma opção pessoal. Logo quando ingressou na CASE-Salvador, manifestou interesse em se inserir nas aulas de artes, mas na época ainda estava em medida de internação provisória e havia o limite de alunos na sala. Assim, a instituição privilegiou os educandos que já tinham sido sentenciados. Mas ela participava da oficina de “*doces e salgados*”. Na nova unidade, até o momento da entrevista, tais atividades ainda não estavam sendo ofertadas.

Quanto ao espaço físico, Denise destacou que na CASE-Feminina as condições eram melhores: “*aqui o lazer é bem melhor. Que lá na CASE Salvador a gente ficava num espaço pequeno, tudo abafado, era ruim demais, lá era insuportável ficar daquele jeito*”. A

²¹ Delatou o parceiro.

adolescente avaliou positivamente o atendimento dos profissionais da unidade. Quanto ao serviço de saúde, informou que nunca o utilizou.

No que concerne aos significados sociais acerca da adolescente autora de ato infracional, Denise afirmou que ela é considerada “*criminosa*” ou “*qualquer um*”. Tal percepção é mais severa entre a categoria policial e autoridades do sistema judiciário, que utilizam o recrudescimento da violência ou da punição contra esse grupo estigmatizado.

Em oposição a esses significados, a bisavó de Denise a percebe como “*inocente e ingênua, que caiu numa laranjada*”²². Já os parceiros teriam uma imagem positiva da adolescente, uma vez que é a primeira adolescente do “raio B” a ser presa, portanto, motivo de orgulho. Quanto a sua autoimagem, Denise se percebe como uma pessoa “*normal*”, que não se diferencia dos outros por ter cometido atos infracionais.

Durante o seu relato, Denise verbalizou por diversas vezes o seu desejo de “*mudar de vida*”, pois avaliou os riscos advindos da experiência com a transgressão sócio-legal. Segundo suas palavras:

Mas eu quero mudar, que essa vida aqui não é pra ninguém não. Essa vida não presta. A pessoa só tem dois caminho: ou morre ou vai preso. Quando vai preso é bom, e quando perde a vida? Nunca mais volta.

Diante disso, Denise pretende, após a extinção da medida socioeducativa, retomar os estudos e ingressar no mercado de trabalho, apesar de não estar incluída em nenhuma oficina pedagógica, nem mesmo frequentar a escola na instituição e, muito menos, apresentar um projeto concreto de inserção social, realidade que permeia a vida dos adolescentes pobres. Também planeja se dedicar mais à relação materna.

²² Emboscada.

6 Núcleos de Significação

"Nasceu pobre, nasceu gente
Nessa guerrilha só mais um
sobrevivente,
Que tá no gueto, tá na pista
É vilão no asfalto mas no morro
é artista".
(MV Bill)

Neste capítulo serão apresentadas as análises relativas aos sentidos subjetivos produzidos pelas adolescentes em privação de liberdade sobre o ato infracional. Para isso, foram construídos dois núcleos de significação, a partir das narrativas das participantes e dos objetivos deste estudo, na perspectiva de compreender o percurso desses sujeitos nos diversos contextos sociais e experiências da vida.

Os núcleos de significação e seus respectivos pré-indicadores e indicadores finais podem ser visualizados nas tabelas abaixo:

Tabela 1 – "*Aí a gente quer, pá! Quer uma fama*". Núcleo que remete aos motivos para prática do ato infracional.

Pré-indicadores	Indicadores Finais
Não abaixar a cabeça; o poder; as festas; o "mundo do crime" é bom; ter fama e ficar temido; querer chefiar; conseguir o que quer; adrenalina; gostar de cometer crimes; atitude; olhar torto.	Fama, poder e reconhecimento social
Educação diferente; pai traficante; as amizades; família envolvida; marido envolvido.	Influência de amigos / familiares/ marido com envolvimento no crime
Traficar é interessante; dívida; sustento do consumo de substâncias psicoativas; expulsão/saída do âmbito familiar; conseguir o que quer; condição social e econômica da família.	Necessidade de bens de consumo / subsidiar
Educação diferente; não gostar de estudar; relação com a tia; a rua; as amizades; expulsão/ saída do âmbito familiar; irmã padrão; fuga de casa.	Violência familiar
Defender a mãe; vingança; reação ao roubo.	Defesa da vida

Tabela 2 - "*Eles veem como se fosse um criminoso comum, eles pega, faz o que quer, tranca*". Núcleo que remete às produções de sentidos sobre a adolescente com envolvimento na transgressão sócio-legal, os julgamentos sobre o ato infracional e as perspectivas futuras.

Pré-indicadores	Indicadores Finais
Medo; criminoso qualquer; qualquer um; ingênua; orgulho; primeira mulher presa; tratamento diferenciado; falando mal; não tem confiança; julgamentos sociais; ficar a vida toda presa; ladrão não tem vez; preso/morto; ingênua; cobra.	A adolescente autora de ato infracional para o senso comum
Mesma pessoa; pessoa normal; tanto faz matar.	A adolescente autora de ato infracional para as participantes da pesquisa
Às vezes ligo; às vezes não ligo; pai de família; os danos causados ao outro; não ligo; não importa o que pensam; sofrimento à família; presa ou morta; valorização da família/desvalorização das amizades; valorização da figura materna; ruim estar presa; alternativas ao ato infracional; burrice/besteira; só aprende quando vai presa; julgamentos sociais; não leva a lugar nenhum; mudar de vida; sair do crime.	Reflexões sobre as consequências do ato infracional
Conflitos na escola; nunca gostei de estudar; evasão escolar; expulsa da escola; não quis estudar; parei de estudar depois que me envolvi; eu era boa aluna.	A escola antes da internação
Escassez de aulas; falta de professores; frequência na escola; aula não começou; não tenho dificuldade; não gosto das oficinas; escassez de vagas; pouca diversidade de oficinas; interrupção das oficinas; não voltei a estudar.	A escola e as oficinas pedagógicas na CASE
Estudar; trabalhar; dar amor à mãe; não vou me envolver; dar uma vida melhor à família; fazer um curso na CASE; qualquer curso; Jovem Aprendiz; recepcionista; não sei do que gosto.	Mudança de vida

Conforme indicado por Aguiar e Ozella (2006, 2013), primeiramente as análises se centraram em cada núcleo, caminhando para a articulação inter-núcleo.

6.1 "Aí a Gente quer, pá! Quer uma Fama". Núcleo que Remete aos Motivos para Prática do Ato Infracional.

Ao se defrontar com as motivações para a prática do ato infracional, é comum, entre os estudos científicos, a atribuição de causas internas como fatores determinantes para o cometimento da infração. Tal ótica, desconectada dos processos históricos e dos contextos sociais e culturais, ao imputar ao indivíduo as condições para a atividade delituosa, promove a naturalização da relação entre a criminalidade e a pobreza e a patologização dos adolescentes pobres, percebidos como perigosos, comumente pelo imaginário social (Coimbra & Nascimento, 2005; Silva, 2009; Volpi, 1999; Zamora, 2008).

Silva (2009) argumentou que essa tendência está presente tanto no âmbito acadêmico como nos discursos do senso comum, alicerçada em fatores como a "desestruturação" familiar, a estrutura psíquica anormal, baixa escolarização, forjando no adolescente pobre e negro um possível criminoso. Assim,

em nosso país, desde o início do século XX, diferentes dispositivos sociais vêm produzindo subjetividades onde o "emprego fixo" e uma "família organizada" tornam-se padrões de reconhecimento, aceitação, legitimação social e direito à vida. Ao fugir a esses territórios modelares entra-se para a enorme legião dos "perigosos", daqueles que são olhados com desconfiança e, no mínimo, evitados, afastados, enclausurados e mesmo exterminados (Coimbra & Nascimento, 2005, p. 6).

Em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, as motivações para a prática do ato infracional não devem ser compreendidas a partir de determinantes biológicos, muito menos pautadas em estruturas intrapsíquicas rígidas, já que a proposta defendida neste estudo

rompe com as relações lineares e essencialistas. Diferentemente de muitas perspectivas teóricas no campo da Psicologia, para a Psicologia Histórico-Cultural não existe uma subjetividade dada, *a priori*, que determina as ações dos sujeitos. A sua gênese se constitui no curso da interação entre o interno e o externo, no processo de constituição dos sentidos e significados, em que o sujeito e a subjetividade social se agregam de forma simultânea (González Rey, 2002; Silva, 2009).

O psíquico e o social, defendidos por esse marco teórico, não causam, de forma linear, o comportamento, pois o indivíduo é um sujeito ativo que se constrói através da relação dialética com o social (González Rey, 2002). Reduzir a complexidade do fenômeno abordado nesta pesquisa a uma causa única é, além de incorrer em análises simplistas, um equívoco que só corrobora para a perpetuação das desigualdades e das relações de poder (Coimbra & Nascimento, 2005; González Rey, 2002; Silva, 2009, Volpi, 1999).

A adolescente, enquanto sujeito ativo da sua realidade, ao cometer ato infracional se reconfigura a partir da sua trajetória de vida e da história vivenciada pelo grupo ao qual pertence, o que também impossibilita uma análise simplista e linear sobre os motivos para a atividade ilegal (Silva, 2009). Assim, as subjetividades social e individual se configuram simultaneamente e estão inter-relacionadas aos espaços do sujeito individual e às instâncias sociais em que se constituem de forma recíproca. Os espaços sociais são construídos historicamente, antecedendo a organização subjetiva individual. Mas, através do processo de socialização, o sujeito se integra a esses espaços de forma diferenciada e, ao passo que ele se constrói, também constitui a subjetividade social (González Rey, 2003).

As motivações para a prática do ato infracional, portanto, devem ser compreendidas a partir das múltiplas possibilidades de construção subjetiva dos indivíduos nas relações dialéticas que estabelecem com os campos sociais, culturais, históricos, e nas diversas esferas da vida em que o sujeito se constitui e é constituinte (González Rey, 2002; Silva, 2009; Volpi,

1999). Segundo Silva (2009), "acredita-se aqui que os motivos para a infração são construídos em uma dinâmica dialógica e relacional, que abarca também a singularidade e individualidade de cada sujeito em um processo interativo" (p. 127).

No que se refere ao conceito de motivação para a Psicologia Histórico-Cultural, González Rey (1999, 2003) diferenciou os motivos da necessidade e a definiu como um estado afetivo que emerge da integração de diferentes emoções em uma relação ou da atividade realizada pelo indivíduo. Assim, produzem sentido nas ações e no curso das práticas sociais. Na expressão do autor:

toda atividade ou relação implica o surgimento de um conjunto de necessidades para ter sentido para o sujeito, só que este sentido se dá no contexto da realização da dita ação, mesmo que nele participem emoções que não estão relacionadas diretamente ao contexto da ação, e que são uma expressão do estado geral de cada sujeito no momento de realização de sua ação, assim como de sua constituição subjetiva (González Rey, 2003, 245-246).

Os motivos representam configurações subjetivas, ou seja, são sistemas de necessidades configurados de forma mais estável na personalidade do sujeito (González Rey, 1999, 2003), "em que sempre participam núcleos de sentido que atravessam as mais diversas formas de atividade do sujeito, que poderiam ser denominados como tendência orientadora da personalidade". (González Rey, 2003, p. 246).

Os motivos se constituem como formação psíquica geradora de sentidos na ação ou na atividade do sujeito e, por isso, não determinam de forma linear a ação, já que no seu curso outros sentidos emergem e se integram aos sentidos associados à ação. Portanto, González Rey (2003) argumentou que "as atividades não têm por detrás motivos específicos universais

que atuam como causa, os próprios motivos se organizam de forma única no contexto de uma atividade, fazendo parte de um processo de produção de sentido que tem caráter plurimotivado" (p. 247).

Dessa maneira, a motivação de uma adolescente pela prática do ato infracional é configurada de forma singular e integra sentidos outros que estão além do contexto da ação. Ou seja, também integram elementos de sentido distintos associados a sua trajetória de vida, classe social, contexto cultural, período histórico e etc, o que define o sentido subjetivo dessa adolescente em relação à prática de ato infracional, mas que, no curso da ação, agregam-se a outros sentidos gerados pelas necessidades do indivíduo. Diante disso, para se compreender as motivações da adolescente frente à prática de ato infracional, é necessário considerar o ponto de vista de cada sujeito, as suas particularidades, bem como o contexto das suas ações (González Rey, 1999, 2003; Silva, 2009).

As participantes desta pesquisa, durante a narrativa, integraram elementos de sentido que acompanharam a sua inserção na atividade ilegal, manifestando motivos diversos frente a cada ato infracional, em particular. Tais atos transitaram entre as necessidades de aquisição de bens de consumo ou de subsídios; obtenção de fama, poder, reconhecimento social; defesa da vida; relações familiares; influência do grupo de pares. Cabe chamar a atenção, como destacou Silva (2009), que a separação que aqui se fez dos motivos obedece a fins didáticos, uma vez que integra elementos de sentidos conectados e fluidos.

A trajetória de inserção na atividade ilegal das participantes desta pesquisa é significada por elas a partir de múltiplos motivos, entretanto, o primeiro ponto de convergência se voltou para a influência do grupo de amigos, como pode ser constatado no relato de Denise: "*Comecei a me envolver com as amizade. Minha mãe falava direto pra eu não se misturar com os cobra*".

A influência do grupo de amigos tem sido tema de diversos debates em estudos sobre o adolescente autor de ato infracional (Abramovay, 2010; Assis & Constantino, 2001; Pereira, 2002; Silva, 2009), o que demonstra a importância desses referenciais e do reconhecimento social na configuração subjetiva dos adolescentes. Entre as meninas que se inserem na prática de roubos, Assis e Constantino (2001) observaram a influência de amigos na transmissão de ensinamentos para que essa atividade seja exitosa e a importância do grupo destacada pelas adolescentes.

Esses elementos foram observados nas narrativas das adolescentes, que se integraram a outros elementos de sentido de forma particular em cada trajetória específica. Ana, ao relatar o seu ingresso na transgressão sócio-legal, destacou que uma amiga - que trabalhava junto a um jovem – convidou-a para também se inserir no tráfico de drogas e ensinou-lhe as funções que deveria desempenhar. Em decorrência da sua avaliação positiva sobre a função de traficante, decidiu inserir-se na atividade. Desse modo, pôde-se observar que, além da influência da amiga, outro elemento de sentido se integrou à sua motivação para o ingresso na transgressão sócio-legal, a saber, o *status* advindo desta prática:

comecei com 10 anos através de uma colega minha. Ela traficava, e eu já tinha interesse em fazer isso. Aí ela me chamou pra ficar na esquina com ela, pra mim ver como era o movimento. Aí eu fui. Aí eu vi o movimento como era. Aí ela foi e deixou droga na minha mão e eu fiquei passando por ela, vendendo pra ela. E continuei. Sempre fazia, sempre ia pra esquina com ela e ficava traficando pra ela (Ana).

Do mesmo modo que Ana, Denise significou o seu ingresso na transgressão sócio-legal a partir da influência dos amigos. No que se refere à prática de roubos, a adolescente

também recebeu instruções de um parceiro para desenvolver esta atividade. Conforme seu relato:

o primeiro roubo não teve muito tempo não, tem um ano e pouco. Primeiro roubo foi um roubo de celular. Fui eu e outro menino. O menino me chamou e eu falei que tinha disposição de ir e pá! Descer pá roubar. Aí eu descí mais ele. Aí quando cheguei, a vítima passou e ele deu a voz. Aí fez assim: "olhou, aprendeu?". "Aprendi". "Ah, o próximo é você!". Aí quando a vítima passava eu dava a voz, dizia, falava que perdeu, que era um assalto e pá! Que era pra passar tudo (Denise).

Bruna narrou que começou a fazer uso de substâncias psicoativas, frequentar festas e andar no "*meio da maloca*"²³ através dos "pivetes", elementos esses significados como positivos e, por isso, motivadores para a sua inserção na atividade sócio-legal. No que se refere à importância atribuída aos vínculos de amizade, Bruna revelou que foi convidada por um parceiro para roubar um supermercado. Apesar de, naquela oportunidade, não estar necessitando de nenhum bem material, aceitou o convite para "*não largar em falta*" o amigo.

Denise, do mesmo modo, narrou que os parceiros solicitaram a sua participação em um roubo a um taxista, mas inicialmente negou, pois achava que seria uma "*laranjada*"²⁴, pois "*taxista tem respaldo*". Após dois dias os amigos a convidaram novamente e, diante da insistência, ela aceitou. Dessa forma, depreende-se que o valor da amizade emergiu como elemento motivador para a prática dos atos infracionais.

Pereira (2002) argumentou que "*não largar em falta*" é uma fala muito comum entre os adolescentes, uma vez que negar participação em alguma atividade pode acarretar não ser benquisto pelos demais integrantes do grupo. Some-se a isso também o valor da amizade

²³ Grupo.

²⁴ Emboscada.

compartilhado pelos grupos observado tanto nos estudos voltados para os adolescentes autores de ato infracional (Abramovay, 2010; Assis & Constantino, 2001; Pereira, 2002; Silva, 2009) como nas narrativas das participantes desta pesquisa. Outra questão importante ressaltada pela autora se refere a um discurso construído socialmente que busca "bodes expiatórios", ou seja, as "más companhias" para atribuir a responsabilidade, o que desloca a culpa de fatores como a precarização das políticas públicas e das desigualdades para o grupo de pares.

Outros motivos relatados para o ingresso e prática da transgressão sócio-legal se voltaram para a violência no âmbito familiar. Segundo Abramovay (2010), Assis e Constantino (2001) e Pereira (2002), a vitimização emocional e física figura como elemento motivador para a prática de ato infracional, comumente empregada pelos pais como forma de disciplinamento e punição.

No caso de Bruna, ao deixar de frequentar a escola assiduamente, a adolescente passou a ser vítima de violência perpetrada pela genitora, que investiu na agressão com o intuito de socializá-la. Com o agravamento dos conflitos, Bruna evadiu-se da casa da mãe e passou a morar com o pai. Nesse contexto, além da influência de familiares paternos e da falta de regras instituídas pelo genitor – que também era envolvido em atividades criminosas -, ela estabeleceu vínculos de amizade com outros adolescentes autores de atos infracionais e começou a fazer uso de substâncias psicoativas ilícitas.

Desse modo, a ausência de normas, a influência dos amigos e familiares e o consumo de drogas foram significados como elementos positivos por Bruna, elementos que se integraram a outros elementos, como a violência e a rejeição às normas impostas pela genitora. Tais elementos configuraram os sentidos subjetivos para o seu rompimento com o lar materno, quando a adolescente "*desandou total*".

Quanto a Denise, inicialmente ela estabeleceu amizade com outros adolescentes que praticavam atos infracionais, fator significado como motivador para o ingresso na transgressão sócio-legal. Com isso, "*saía de casa era seis hora, só voltava no oto dia, tinha vez que eu nem voltava, passava três dias na rua, só curtindo, andando com más companhias*" (Denise). Na perspectiva de impedir a sua saída para o âmbito público e de estabelecer regras, a bisavó passou a trancá-la dentro de casa. A tia também empregava a violência para disciplinar a adolescente, que, mesmo assim, fugia, rompendo com as normas familiares estabelecidas. Nessa dinâmica, Denise revelou que a bisavó intercedia para que a tia não a violentasse, mas a tia achava que a bisavó estava "*passando a mão pela cabeça*".

A irmã mais velha, ao contrário dela, trilhou um caminho distinto e, por isso, era tratada de forma diferenciada pela tia, o que provocava na adolescente o sentimento de rejeição. Conforme suas palavras:

Quando eu pedia alguma coisa pra minha tia, pra ela comprar pra me dar, ela falava que não tinha como. Eu entendia ela, ela falava que não tava nas condições. Mas depois ela ia e comprava pra minha irmã. Tudo o que minha irmã pedia ela comprava. Quando eu pedia, ela falava que não tinha como. Aí falei: "eu sei como vou conseguir o que eu quero!" Aí comecei a traficar e a roubar (Denise).

Diante do não cumprimento das normas familiares, a violência perpetrada pela tia se intensificou, o que culminou com a sua expulsão do âmbito familiar por três meses. Assim, em sua narrativa, outros elementos de sentidos, além da influência do grupo de amigos, foram se integrando e acompanharam a sua trajetória de inserção na atividade ilegal, tais quais: a rejeição às normas e papéis sociais impostos pela família, a violência doméstica, a

necessidade da adolescente de obter bens de consumo que lhe eram negados pela tia e de se sustentar longe do espaço da familiar.

Com exceção de Ana, socializada através de conselhos, foi possível verificar que a família de Bruna - especificamente a materna - e a de Denise rejeitavam seus comportamentos. Frente a isso, a família investiu na utilização da violência como forma de disciplinar e socializar as adolescentes, mas essa estratégia não logrou êxito, o que culminou com o rompimento do lar nos dois casos. Tais elementos, então, se integraram a outros elementos específicos em cada história de vida, significados pelas adolescentes como motivadores da entrada e permanência na transgressão sócio-legal.

Em oposição aos significados sociais que comumente relacionam a prática da transgressão sócio-legal com a desestruturação familiar, cabe pontuar que as três participantes deste estudo revelaram convivência em família ou em recomposição familiar, destacando a importância da figura materna e a culpa diante do sofrimento acarretado principalmente à genitora devido à participação na transgressão sócio-legal.

Abramovay et al. (2010), em uma pesquisa com meninos e meninas com envolvimento em gangues, constataram que o estilo de vida dos adolescentes comumente ocasiona conflitos familiares. As famílias buscam estratégias diferenciadas para lidar com a situação, seja através da omissão decorrente do sentimento de impotência, do diálogo para dissuadir o filho de praticar atos infracionais, ou até a repressão e emprego da violência, contrastando com os significados sociais que geralmente imprimem a culpa às famílias dos adolescentes com histórico de transgressão sócio-legal.

Assis e Constantino (2001) também destacaram a influência de familiares na prática de atos infracionais e, no caso das meninas, da figura do parceiro ou namorado. Fachinetto (2008), em seu estudo de caso sobre meninas privadas de liberdade em uma unidade de atendimento socioeducativo do Rio Grande do Sul, argumentou que a grande presença de

familiares com envolvimento na transgressão sócio-legal - pais, irmãos, primos, tios, namorados - demonstra o quanto o sistema penal é seletivo. O perfil socioeconômico das adolescentes e da sua rede de relações é similar ao da população carcerária, porque elas são oriundas de famílias que não se inscrevem no mercado formal e, por isso, buscam o sustento através de atividades informais ou de algum auxílio do governo.

Desse modo, depreende-se que, desde cedo, as adolescentes convivem com uma rede de relações com envolvimento na transgressão sócio-legal, mas essa análise não deve ser feita de forma deslocada para não incorrer no erro de associar a pobreza com a criminalidade. Portanto, faz-se necessário ressaltar que a subjetividade não se constitui enquanto um reflexo das condições sociais, já que o indivíduo é ativo e, ao se constituir, integra-se às instâncias sociais de forma distinta.

Também é imprescindível considerar uma gama de fatores, que irá agregar de forma diferenciada os sentidos subjetivos de cada indivíduo que vivencia nesse contexto, a saber: as diversas formas de desigualdades, a cultura de consumo, a banalização da violência, a seletividade do sistema de justiça, a escassez de políticas públicas, a perpetuação da pobreza e da miséria através de gerações, a precarização da escola, a falta de acesso ao emprego e renda, dentre outros.

No que concerne às narrativas, observou-se nos relatos de Ana e Bruna a presença de familiares envolvidos no crime. No caso da primeira, o pai é traficante, mas ela não construiu um vínculo estreito com o genitor após a separação dos pais. Assim,

nunca foi boa a relação com meu pai não. Nunca me dei bem com ele, porque eu não fui criada junto com ele. Nunca me dei bem com ele não. Meu pai é traficante. Eu não me dava muito bem com ele não. A gente só vivia brigando, que ele nunca me da atenção (Ana).

Apesar de ambos não terem estabelecido uma "boa" relação, o pai, ao saber do envolvimento da filha na transgressão sócio-legal, dava-lhe conselhos para dissuadi-la de continuar na atividade, o que demonstra a sua desaprovação frente aos atos infracionais praticados pela adolescente. Segundo o seu relato:

Ele ficava falando coisa comigo, dava conselho que não era pra eu fazer isso, que isso não era vida pra mim, que não era vida pra ninguém, que era ruim essa vida, que só tinha duas opção: ou a cadeia ou a morte, que num sei que. Mas eu nunca quis ouvir. Nem a ele, nem a minha mãe. Não queria ouvir a eles não (Ana).

A influência paterna não foi significada por Ana enquanto motivo para o ingresso e permanência na transgressão sócio-legal. Ao contrário, os pais tentavam transmitir as regras sociais à adolescente, mas ela não obedecia. Isso vai de encontro ao argumento de Abramovay et al. (2010) ao afirmar não ser possível relacionar o tipo de família com o envolvimento em transgressão sócio-legal, apesar de, em alguns casos, observar-se a presença dos pais em atividades criminosas, pois a desaprovação familiar em relação à prática de atos infracionais dos filhos é frequente.

Em direção oposta, Bruna, ao sair da casa da mãe, passou a morar com o genitor e nesse contexto ressaltou que *"a família do meu pai quase toda envolvida: tio, primo, pá, quase todo mundo envolvido"*. Apesar de ter configurado a influência das novas amizades que estabeleceu quando foi morar com o pai e outros elementos subjacentes, significados como positivos, tais como: o uso de substâncias psicoativas, as festas, a liberdade diante das regras impostas pela mãe, a adolescente também mencionou a influência familiar enquanto motivo para o seu ingresso na transgressão sócio-legal.

Outro elemento de sentido observado entre as três adolescentes também foi destacado por Silva (2009) em seu trabalho de dissertação, quando ele se voltou para a identificação das motivações da transgressão sócio-legal a partir de um estudo de caso. As práticas de homicídios e latrocínios, especificamente, com implicações sobre a vida de outrem, foram configuradas pelas participantes como necessárias para a defesa de sua integridade física, dos parceiros ou de um familiar.

Desse modo, Ana não tinha uma boa relação com o namorado da genitora, pois ele, além de violentar a mãe, também agredia a irmã mais nova. Segundo suas palavras:

Ai ele chegou na casa da minha mãe e falou: “é, sua puta, vou te matar, você e seu marido!”. Nisso eu já tava sabendo que ele batia na minha mãe dentro de casa e ameaçou minha irmãzinha de 10 anos (Ana).

Diante dessas ameaças, Ana, juntamente com o companheiro, planejou o homicídio contra o padrasto, ato infracional que a conduziu para seu internamento na CASE. Os sentidos configurados por Ana para a prática desse homicídio estavam relacionados com a necessidade de preservação da sua vida e rompimento do ciclo de violência do qual sua família – companheiro, mãe e irmã – era vítima. Ou seja,

Aí esse menino que eu matei se envolvia com minha mãe. Ele tinha 18 anos, só que ele batia na minha mãe. Aí ameaçou eu e meu marido, que ia matar eu e meu marido. Eu fui mais meu marido e matamo ele primeiro.... Eu só fiz pra defender minha mãe, se não fosse isso eu não teria feito isso não (Ana).

Desse modo, os sentidos subjetivos associados à violência perpetrada pelo padrasto contra Ana emergiram e se relacionaram com outras necessidades no curso da ação. Ou seja,

as necessidades são estados emocionais que acompanham e/ou se desenvolvem nos diferentes espaços da atividade e relação do sujeito. O sujeito pode chegar a qualquer dos espaços sociais em que atua com necessidades definidas, o qual não evitará a transformação destas necessidades no curso de sua ação, nem a aparição de outras novas (González Rey, 1999, p. 128, tradução nossa).

De forma similar, Bruna, ao narrar o roubo a um mercado, ressaltou que atirou contra o segurança do estabelecimento, pois foi alertada pelo parceiro que o indivíduo iria reagir. Ela também configurou o latrocínio como necessário à preservação da sua vida e a dos seus parceiros frente à atitude da vítima de investir contra a adolescente para tentar se apoderar de sua arma. Segundo Bruna:

chegou lá, ele deu a voz pra os cara, ai eu subi.... Peguei, subi com o rapaz. Quando subi com o rapaz, que o rapaz pegou a sacola pra mim, quando eu fui virar as costas, ele [amigo] falou: "cuidado!". No medo do homem vim e tomar a peça da minha mão, eu peguei, virei e atirei. E dei dois tiro. Pegou um na orelha e um na nuca!

Nessa mesma perspectiva, Denise também revelou que durante a ação de roubo a um taxista, motivados pela reação dele, ela e os parceiros decidiram investir contra a vida da vítima para preservar a própria integridade física. Em suas palavras:

Aí ele chegou, viu um carro vindo, ele chegou e reagiu. Falou que ia dar sinal, dizendo que tava sendo assaltado. Aí quando o menino deu bobeira com a arma, ele tentou tomar a arma da mão do menino.... Aí ele começou a gritar, tomou a arma da mão do menino e começou a atirar na gente. Mas só que a arma negou tudo os tiro, negou. Aí ele saiu correndo, enrrabando a gente. Aí depois, do nada, o menino falou assim: “bora matar ele, bora matar ele, bora matar esse filho da desgraça!” Aí eu falei: “demorou!” (Denise).

A defesa da vida apareceu enquanto elemento motivador para a prática de atos infracionais que envolveram a letalidade da vítima. Desse modo, de acordo com González Rey (2006), muitas vezes o ato violento se apresenta acompanhado de um sentido não violento, inclusive entre adolescentes, uma vez que expressa necessidades outras não associadas à emocionalidade de causar danos à outra pessoa.

Já na narrativa de Ana é possível identificar outro elemento subjacente, a saber, o sentimento de vingança, nesse caso acompanhado de emocionalidades voltadas para a produção de danos. Após a identificação do jovem que violentou sexualmente sua genitora, a adolescente planejou, juntamente com dois parceiros, o homicídio dele. Ambas – mãe e filha – não estavam, no momento, sobre ameaça de vida, mas a prática do ato infracional emergiu em sua narrativa como forma de "fazer justiça com as próprias mãos". Desse modo constatou-se que a vitimização de uma violência conduziu à prática de outra violência, empregada com a finalidade de obter reparação.

Bonfim e Kranh (2008), ao realizarem um estudo com jovens oriundos de um bairro periférico da cidade do Salvador-BA, verificaram que a vingança é atingida com o emprego da violência para resolver os conflitos "com as próprias mãos", pois, ao "correr da briga", os sujeitos são identificados como medrosos ou fracos, tornando-se alvo de chacota. Outro ponto

relevante se refere à ineficiência e ao descrédito no sistema de justiça e na instituição policial, o que corrobora com a ideia de que o emprego da força física é o recurso capaz de resolver os conflitos (Bonfim & Kranh, 2008; Machado & Noronha, 2002).

Um aspecto fundamental identificado nas narrativas das participantes deste estudo se refere à fama e ao poder, elementos de sentido que se configuraram a partir da necessidade de serem reconhecidas dentro do espaço social ao qual pertencem. Na narrativa de Ana é possível observar o emprego da violência pela disputa do poder sobre o grupo: *"de vez em quando tem rixa, uma briga com a outra. Rixa porque uma quer chefiar, uma quer mandar na outra. Uma quer fazer, quer acontecer. As outra não aceita, quer pegar, quer chefiar e fica nessa, vira rixa"*.

As palavras de Bruna retratam a importância da aprovação do outro:

Ai passava por mim, pá!: "Tá me olhando de cara feia!". Qualquer uma que só olhasse pra mim de relance: "Não, tá olhando pra mim, tá de cara feia, tá na maldade!". Já ia atrás.... Ia atrás, furava, brigava, ia presa.... É! furava mesmo, sem miséria! Comigo não tinha essa não!

Conforme salientaram Bonfim e Kranh (2008), o "olhar torto" é comumente citado pelos adolescentes como um elemento motivador para a violência. Assim, a desaprovação dociliza, subjuga, condena; revidar é a resposta à provocação, figurando enquanto "lei" nesses espaços sociais.

Na reflexão de Bruna, é possível observar que infringir medo ao outro e ficar "temido" fazem parte de uma dinâmica que confere à adolescente o reconhecimento social e a fama:

por que no mundão²⁵ tem muito esse de pá! Faz e acontece, fica temido. Aí a gente quer, pá! Quer uma fama, que num sei que, que nossa casa nunca vai cair. (...) Às veze eu andando com meus parceiro, muitas pessoa chegava, falava com a gente: "Não, pô! Não, é de boa! Num sei que, pararará, não!". Mas por medo (Bruna).

Na fala de Denise observou-se a importância da afirmação em relação ao outro, de não se subjugar: "*Mas também não baixo minha cabeça não, se quiser onda, tem onda*". Bonfim e Kranh (2008) também verificaram que "baixar a cabeça" está relacionado com a demonstração da fragilidade, assim, revidar é uma "questão de honra".

A adolescente também integrou outros elementos, como a "*atitude de homem*" e "*andar com o bonde*", o que lhe conferia papel similar aos demais integrantes do "bonde" e o poder em uma sociedade que subjuga a mulher:

mesmo eles sempre falaram: "Você tem atitude que nem mesmo os homem tem!". Porque atitude eu tinha pra qualquer coisa. Se eles me chamassem pra roubar, pra matar, pra traficar, eu não pensava duas vezes, eu ia... Eu não vou mentir, eu não gostava de andar com mulher não. Andava mais com homem, andava com o bonde²⁶, mais de dez cabeça do lado! (Denise).

Bonfim e Kranh (2008) argumentaram que, assim como ocorre com os meninos, as adolescentes também buscam, no emprego da violência, a autoafirmação, o respeito, a visibilidade, "ser alguém", indicando as transformações dos papéis sociais impostos pela cultura patriarcal. Desse modo, exercer o papel conferido aos homens possibilitou às adolescentes desfrutarem de um poder comumente negado à mulher e, conseqüentemente,

²⁵ Realidade extramuros.

²⁶ Grupo.

obter reconhecimento social, elemento esse de sentido que as motivou à prática de ato infracional.

A violência não necessariamente é empregada para a obtenção de bens materiais, mas figura como via de acesso ao poder, *status*, à visibilidade. Ou seja,

embora esses processos possam ser alcançados a partir do consumo e da obtenção de determinados bens materiais que são encarados como sinais diferenciadores de classe. O uso de práticas violentas, o se impor para os outros, o não baixar a cabeça, o "tá me olhando por quê?", são formas de "ser alguém" sem necessariamente possuir capital econômico (Bonfim & Kranh, 2008, p. 154).

A necessidade de obtenção de bens de consumo foi destacada em diversos estudos que envolveram adolescentes de ambos os sexos com envolvimento em atos infracionais (Abramovay et al., 2010; Assis & Constantino, 2001; Bombardi, 2008; Chesney-Lind & Paramore, 2001; Pereira, 2002; Silva, 2009). Pereira (2002) verificou que as baixas condições sociais da família são percebidas como elemento dificultador para o ingresso no mercado formal de trabalho e, por isso, a transgressão sócio-legal aparece enquanto via de acesso ao consumo de bens materiais.

Desse modo, no que se refere às narrativas das participantes deste estudo, Ana e Denise integraram elementos de sentido voltados para a necessidade de obtenção de objetos de consumo ou de se subsidiar. Em sua fala, Ana destacou que ingressou no tráfico de drogas, pois achava esta atividade "*interessante*", em razão do *status* social, mas também da possibilidade de adquirir bens materiais inacessíveis à sua condição socioeconômica, além da independência financeira em relação a sua família.

Denise, primeiramente, narrou que solicitava à tia a compra de bens materiais, mas ela comumente negava sobre o argumento de que não tinha condições financeiras. Entretanto, quando a irmã mais velha requeria alguma coisa, a tia proporcionava. Diante das constantes recusas da familiar, começou a praticar atos infracionais. Via nessa alternativa a possibilidade de satisfação imediata das suas necessidades de consumo: "*Aí falei: "eu sei como vou conseguir o que eu quero!"*". *Aí comecei a traficar e a roubar*" (Denise).

A prática de ato infracional apareceu também enquanto única atividade que poderia suprir a sua subsistência fora do âmbito familiar, quando foi expulsa do lar pela tia. Enquanto residiu em casa de aluguel, por três meses, Denise buscou no roubo de objetos e no tráfico de drogas recurso para fazer frente as suas despesas. Nesse momento, o elemento de sentido para a transgressão sócio-legal se configurou, para além da obtenção de bens materiais, enquanto necessidade de sustento.

Sobre isso Pereira (2002) verificou que a prática de atos infracionais emerge não apenas para o consumo de bens materiais, mas para prover as necessidades básicas, como quitar uma conta de luz, por exemplo, haja vista as condições sociais precárias vivenciadas por esses adolescentes. Para a autora, a transgressão sócio-legal também aparece enquanto via de acesso à autonomia financeira em relação à família, como pôde ser observado nas narrativas de Ana e Denise. Diferentemente dos adolescentes provenientes das classes favorecidas que protelam a sua independência financeira e o ingresso no mercado de trabalho, os pobres parecem se opor a esse ideal, uma vez que as dificuldades vivenciadas acabam compelindo esses adolescentes a buscarem formas de se sustentar muito mais precocemente do que os dos segmentos mais favorecidos.

A transgressão sócio-legal como necessidade de subsidiar o consumo de substâncias psicoativas também emergiu na fala de Denise em duas situações distintas: na primeira, quando revelou que "*roubava para sustentar o vício*"; e, no caso do latrocínio, apesar da

advertência do patrão de que "*roubar taxista era uma laranjada*²⁷", ela precisava levantar recursos para pagar dívida de consumo de drogas.

Considerando a Teoria Histórico-Cultural, é imprescindível romper com a visão centrada no indivíduo e transcender a análise para a relação entre o social e a construção dos processos psíquicos (González Rey, 2012). Ou seja, compreender os sentidos da necessidade de *status*, poder, de fama e de consumo entre adolescentes autores de ato infracional conduz à análise da realidade em que essas se constituem e são constituintes.

Em meio à cultura do individualismo e da desigualdade, que privilegia segmentos sociais em detrimento da desumanização de uma grande parcela da população, as subjetividades são construídas permeadas por significados voltados para o consumo desenfreado, o imediatismo e a fragmentação dos laços sociais. Com a desvalorização do outro e a escassez de projetos sociais universalistas, a violência se corporificou, caracterizando-se "pela competição, pela pretensão de o sujeito perceber-se como o melhor e de funcionar como um predador do corpo do outro para o usufruto próprio" (Abramovay et al., 2010, p. 40).

Em meio a esse *ethos* cultural, a pobreza, a fome, a exploração sexual e do trabalho, a falta de acesso ao sistema de saúde, educação e emprego têm exposto um grande contingente de meninos e meninas às violações de direitos. É claro que essa situação não atinge todos os adolescentes, mas os que estão submetidos às diversas desigualdades e formas de discriminação. Vivendo em uma lógica perversa, que prega a riqueza como produto da felicidade, esses adolescentes encontram na transgressão sócio-legal o prestígio, o reconhecimento social e os ganhos materiais, valores importantes para a sociedade do consumo (Bombardi, 2008; Espinheira, 2001; Padovani, 2013; UNICEF, 2011). Ou seja,

²⁷ Emboscada.

a sociedade é, portanto, responsável por impor valores, padrões e normas necessárias ao desempenho de um papel ligado a um determinado *status* e entre as camadas mais pobres, as metas ligadas ao êxito e à ascensão social são buscadas por diferentes alternativas, estas nem sempre se inserem no universo das normas sociais vigentes (Padovani, 2013, p. 34).

Frente às expectativas da sociedade de consumo, a prática delituosa se constitui como uma via alternativa para atingir as exigências sociais impostas, já que os capitais culturais e econômicos são distribuídos de forma desigual (Padovani, 2013). Nas palavras de Bombardi (2008, p. 95),

os adolescentes pobres são ignorados pelas pessoas, são "vistos" apenas quando cometem uma infração, sobem nos telhados da(s) Febem(s), estampam as contradições da sociedade de forma a não ser possível ignorá-los. Nesses casos são tidos como bandidos, perigosos, precisam ser banidos do contato social. Mas foi literalmente a falta de contato com o humano no outro que provocou tudo isso.

Ao se inserir na transgressão sócio-legal, a adolescente é valorizada em sua comunidade pelo poder que adquire através da prática de ato infracional, mas "a valorização pessoal pelo 'poder' adquirido com a vida do crime impõe aos indivíduos a não possibilidade de humanização" (Bombardi, 2008, p. 102), uma vez que esse reconhecimento não advém de construções propositivas que realmente promovam a justiça social, mas sim do poder de consumo de objetos que os distinguem positivamente em relação aos outros. O indivíduo, então, possui poder quanto mais puder obter objetos, mas, por outro lado, fica subordinado ao objeto, coisificando-se. Se por um lado a prática do ato infracional indica um

descontentamento frente às desigualdades, por outro reforça os valores culturais da sociedade de consumo quando o reconhecimento é originário da aquisição de objetos.

Parecer com os bandidos que circulam nas novelas e filmes eleva o *status* social em uma sociedade onde é preciso "aparecer", protagonizar o espetáculo, sair da invisibilidade para estar sob os holofotes. A indústria cultural vende cotidianamente sonhos ao transformar bens em necessidades e, assim como os adolescentes das classes privilegiadas, os pobres também desejam consumir (Bombardi, 2008; Pereira, 2002). "Todos são bombardeados com informações e produtos de consumo que dizem o que devem vestir, comer e sentir. Aquele que não segue essa "orientação" é discriminado, desvalorizado e humilhado" (Bombardi, 2008, p. 96). Dentro desse contexto, todos devem consumir e satisfazer as suas necessidades individuais, necessidades essas fabricadas e veiculadas pelos meios de comunicação. Assim, o adolescente autor de ato infracional, através do consumo, busca comprar a sua humanidade.

Também é comum entre adolescentes autores de ato infracional o destaque à adrenalina, aos riscos e ao perigo como elementos motivadores para a transgressão sócio-legal (Abramovay et al., 2010; Assis & Constantino, 2001; Chesney-Lind & Paramore, 2001). Segundo Abramovay et al. (2010), esses adolescentes se igualam aos outros grupos do mesmo segmento etário ao vislumbrar na aventura a possibilidade de serem reconhecidos, e, por isso, encontram gratificações na violência.

A transgressão sócio-legal emergiu nas narrativas enquanto via de obtenção de fama, poder, de reconhecimento social e consumo, mas também de prazer e adrenalina, elementos associados à configuração do adolescente na cultura ocidental. Ou seja, "usar drogas, brigar, usar armas, pichar, escalar monumentos, roubar são riscos deliberados, escolhidos na busca de adrenalina e fama" (Abramovay et al., 2010, p. 48).

Assim, para Ana, a transgressão sócio-legal "*é uma adrenalina que dá na hora*". Nessa direção, Bruna configurou a vivência na transgressão sócio-legal como algo positivo: "*Aí eu*

peguei, comecei. Fumei um baseado, pá! Pô é massa, é 10! Comecei a fumar. Fumei maconha, cheirei cocaína.... E comecei a me envolver com os pivete, pá! Andar no meio da maloca. Achava que era bom, pá!'. Nessa mesma perspectiva, Denise ressaltou que "gosta" de cometer atos infracionais.

O ato infracional não é uma prática aceita socialmente. Ao transgredir as normas sociais os adolescentes estão sujeitos à intervenção do Estado, que tenta remediar a sua ingerência na garantia de direitos com a intensificação da política policialesca. (Bombardi, 2008; Padovani, 2013; Wacquant, 2001). Entretanto,

o risco pela transgressão, como o pichar ou violar propriedades, tem avaliações sociais negativas. Na simbologia do ideário juvenil, gangueiro não troca de sinais, avalia-se também que se está em uma rota errada e com poucas voltas, mas que faz parte do viver aqui e agora, no imediatismo do se autoconsumir (Abramovay et al., 2010, p. 48).

Em uma sociedade que valoriza a satisfação imediata dos desejos, os "fins justificariam os meios". Os desejos se realizam e os riscos não são medidos nem ponderados (Bombardi, 2008). Desse modo, o prazer, a fama, o poder, a adrenalina, o consumo são elementos de significação constitutivos e constituintes do adolescer na sociedade contemporânea. Diferentemente dos grupos oriundos dos segmentos sociais privilegiados que contam com uma rede de proteção capaz de minimizar seus riscos, para os adolescentes pobres o reconhecimento social e a aventura são mais custosos (Abramovay et al., 2010). Ou seja,

no Brasil, as pessoas não partilham das mesmas possibilidades, mesmo que sejam considerados iguais politicamente. O que é considerado uma infração para as pessoas pobres, é visto apenas como um desvio de conduta quando a mesma situação é cometida por uma pessoa que pertence às camadas médias da sociedade (Bombardi, 2008, p. 87).

Em uma sociedade desigual, a distinção entre os adolescentes autores de ato infracional e os oriundos dos segmentos sociais privilegiados se encontra na perspectiva de se posicionar no campo social através do trabalho formal - haja vista a precarização das escolas - e, conseqüentemente, nas estratégias para obter o reconhecimento social e a aquisição de bens materiais. Além do desemprego, a falta de qualificação profissional não possibilita esses adolescentes se inserirem no mercado de trabalho, assim "a prática de atos infracionais parece acontecer em resposta à negação do exercício da cidadania" (Pereira, 2002, p. 95).

Do mesmo modo que os adolescentes de diferentes classes sociais compartilham significados de poder, fama, reconhecimento social, adrenalina, assim também foi observado entre os gêneros (Abramovay et al., 2010; Bonfim & Kranh, 2008), indicando que a prática de atos infracionais apareceu como elemento que possibilita às adolescentes se inserirem na lógica cultural da sociedade contemporânea, em busca do reconhecimento social e da visibilidade, o que remete à reflexão sobre a mudança dos papéis sociais que produzem formas de subjetivação nesses espaços sociais.

Também, durante as narrativas, foi possível identificar múltiplos elementos de sentidos que se relacionaram de forma particular em cada trajetória, associados aos diversos contextos que permearam a história individual dos sujeitos e o contexto social e cultural mais amplo. Isso indica a necessidade de mudanças concretas alternativas ao sistema penal, para que meninos e meninas pobres não sejam expostos às diversas formas de vulnerabilidade,

discriminação e desigualdades e reivindicuem, através da transgressão sócio-legal, a sua dignidade humana.

**6.2 "Eles veem como se fosse um Criminoso Comum, Eles Pega, Faz o que Quer, Tranca".
Núcleo que Remete às Produções de Sentidos sobre a Adolescente com Envolvimento na
Transgressão Sócio-legal, os Julgamentos sobre o Ato Infracional e as Perspectivas
Futuras.**

Determinados comportamentos são rotulados pelo senso comum como patológicos, gerando a associação de um nexos de comportamentos com certos grupos sociais, o que acarreta o engendramento de práticas excludentes contra segmentos da sociedade. Tais significados se estenderam às produções científicas, que não ficaram imunes à naturalização dos processos psíquicos ao relacionar traços ou patologias à violência. Ou seja,

a evolução desse imaginário social levou a que, sobre a base da legitimidade das ciências no século XIX, como expressão da combinação do saber médico e jurídico, se institucionalizasse a figura do indivíduo perigoso com as consequências que este termo gerou para o desenvolvimento de processos de sanção e cura institucionalizados sobre uma base médico-judicial (González Rey, 2006, p. 147).

Essa tendência influenciou fortemente a Psicologia tradicional, que passou a associar entidades consideradas individuais como causas de comportamentos não aceitos socialmente, rotulando-os de patológico (González Rey, 2006, 2012).

Desse modo, as relações estabelecidas com os segmentos marginalizados e os atos direcionados a eles expressam discriminações que traduzem processos simbólicos dominantes no espaço social em que tais indivíduos se configuram subjetivamente. A mídia, por sua vez, também participa de forma ativa na produção destes sentidos subjetivos, expressando e

recriando as representações dominantes, cunhando "tipos sociais" considerados causa das mazelas sociais (González Rey, 2006; Padovani, 2013).

Os meios de comunicação dedicam espaço para destacar a imagem dos adolescentes associada à violência, intensificando o medo e o temor de determinados segmentos sociais que clamam pelo recrudescimento da punição (González Rey, 2006; Padovani, 2013; Vasconcelos, 2005). González Rey (2006, p. 157) argumentou que "este tipo de relação emocional e não reflexiva em relação a determinados conteúdos sociais facilita o desenvolvimento e a naturalização de tipos sociais carregados de preconceito".

Além dos processos simbólicos dominantes no espaço social, é preciso considerar que as adolescentes autoras de ato infracional também participam da construção dos sentidos subjetivos produzidos nos distintos contextos que atuam, através da organização da subjetividade individual e social (González Rey, 2006, 2012; Silva, 2009). Ou seja,

a subjetividade não é um sistema abstrato e impessoal. Ao contrário, seu sistema é formado por sujeitos concretos e ela se constitui nesses sujeitos e eles, por sua vez, vão influenciando constantemente sua trajetória e se configuram subjetivamente através de sua ação nos vários espaços da vida social (González Rey 2012, p. 145).

Nesses espaços sociais, as adolescentes compartilham sentidos com indivíduos envolvidos na transgressão sócio-legal ou não, produzindo posições específicas e singulares sobre aqueles que praticam atos infracionais (González Rey, 2006, 2012; Silva, 2009). Nas palavras de González Rey (2006, p. 163-164):

a produção de sentidos subjetivos não é apenas um processo da subjetividade social, mas também da subjetividade individual, o que define um sujeito ativo que representa

um sistema complexo dentro do conjunto de sistemas complexos em que ele próprio se constitui.

Diante disso notou-se, através das narrativas, um contraste entre os sentidos subjetivos produzidos pelas participantes sobre a adolescente atuante na transgressão sócio-legal com as suas percepções sobre os sentidos produzidos na subjetividade social.

No que concerne aos significados compartilhados socialmente, na perspectiva de Ana, a sociedade percebe a adolescente autora de ato infracional *"como criminoso, que não tem confiança, tem medo. Nem todo mundo. Às vezes algumas pessoas tem medo, não confia, fica falando mal, que é isso, que é aquilo"*.

Para Bruna, a população *"julga"* sem conhecer as adolescentes com envolvimento na transgressão sócio-legal e, assim, apoia a prisão ou práticas de extermínio:

"ah, que fulano faz isso, que fulano faz aquilo, num devia tá assim, devia tá preso, pá!". Que já vi muito dessa gestão, de ter os pivete preso, os pivete saia e aí a população ficava tudo julgando: "Que, rapá, fulano fez isso, fulano fez aquilo, fulano tinha que tá preso, tinha que tá morto!" Gosta muito de julgar sem saber.

De acordo com Denise, a adolescente autora de ato infracional é configurada pelo senso comum como *"um criminoso qualquer, como qualquer um"*. Os agentes policiais emergiram enquanto categoria social que compartilha esses significados. Por isso, eles cometem arbitrariedades, especialmente contra as que praticam atos infracionais contra o patrimônio. Esses significados compartilhados na subjetividade social também se estenderam ao juiz: *"O juiz não gostou de mim não. Ele falou que eu que puxei o bonde pá fazer esse negócio, que se fosse por ele eu ia ficar a vida toda aqui presa"*.

Para Denise, sua bisavó percebe as meninas com participação na transgressão sócio-legal como "*cobra*", e por isso as responsabilizam pelo seu envolvimento em atos infracionais, pois "*minha mãe [bisavó] vê como se eu fosse inocente, ingênua, que caí numa laranjada*"²⁸. A bisavó compartilha os significados sociais, mas o afetivo emergiu enquanto elemento de sentido e, assim, Denise aparece de forma distinta das demais adolescentes com envolvimento na transgressão sócio-legal.

Notou-se, também, na fala de Denise, o compartilhamento de sentidos na transgressão sócio-legal oposto ao do senso comum, cujo indivíduo, ao ser preso, passa a ser reconhecido pelos demais. Ser "*a primeira mulher presa de menor*" emergiu associada a orgulho, prestígio, principalmente à mulher que, ao suportar as condições de internamento, demonstra coragem e força, atributos valorizados pelos grupos nesse contexto.

Os significados sociais sobre a adolescente autora de ato infracional, nas narrativas das participantes desta pesquisa, apareceram de forma depreciativa. Para Fachinetti (2008), as adolescentes, ao ingressarem na instituição de medidas socioeducativas, passam a perceber a imagem negativa atribuída a elas quando estabelecem contatos com indivíduos fora da instituição. Ou seja, é "desta maneira que se define a situação vivenciada por muitas delas quando encontram pessoas conhecidas – ou mesmo desconhecidas, como se elas fossem portadoras de um defeito, de uma fraqueza" (p. 12).

Também chamou a atenção que os significados sociais, na perspectiva das adolescentes, não se distinguem se o "criminoso" é um adolescente ou adulto, nem mesmo do sexo feminino ou masculino. Depreende-se que, embora o estereótipo social apareça articulado ao tipo social – homem, negro, pobre –, ao se inserirem na transgressão sócio-legal, estas adolescentes também vivenciam relações de discriminação que se expressam por meio de atos ou processos simbólicos. Para o imaginário social, participar da transgressão sócio-

²⁸ Emboscada.

legal parece marcar o indivíduo como "criminoso", ou perigoso em potencial, independente da categoria etária ou de gênero, já que ao cometer um ato infracional, o indivíduo perde a sua humanidade e é destituído de direitos e cidadania, principalmente ao cumprir medida socioeducativa.

Diante dessas percepções sociais sobre a adolescente autora de ato infracional, Ana afirmou que *"às vezes se sente mal, às vezes nem liga"*. Bruna, embora tenha configurado os julgamentos sociais como negativos, afirmou que *"não liga"* para esses significados:

rapaz, eu não ligo não, viu? Enquanto eu sou assim, pode ser o diabo a quatro! Tá falando de mim, tá xingando, tô nem aí! Só num pode vir e dar na minha cara, nem de contra a minha vida, nem contra a vida de minha família. Então, pra mim, oxe! Quando tiver falando, pá!

Apesar de *"não ligar"*, é interessante notar que Bruna não produz sentidos sobre os danos associados aos significados sociais enquanto eles se expressam através dos discursos e práticas sociais, mas sim se eles se articularem ao ato da violência, especificamente à agressão física, vitimando a própria adolescente ou sua família. Ou seja, os significados compartilhados pelo senso comum não são configurados como uma forma de violência que pode se manifestar de diversas formas na vida dos indivíduos com envolvimento na transgressão sócio-legal, como a discriminação no acesso ao mercado de trabalho ou recrudescimento da punição, por exemplo. Mas os danos emergiram associados a um tipo de violência específica: a agressão física, também relacionada à letalidade.

Denise também ressaltou a relação entre as produções de sentidos do senso comum com o tratamento dispensado aos adolescentes autores de ato infracional. Especialmente em

relação à polícia e ao juiz, o estereótipo de "*ladrão*" ou "*chefe do bonde*²⁹" emergiram como elementos depreciativos que justificam as arbitrariedades cometidas em nome da ordem pública e do controle social. Nesse caso, portanto, o sentido subjetivo do estereótipo de "criminoso" não apareceu vinculado apenas à agressão física, mas também à discriminação, à humilhação, à desigualdade, que se expressam através das práticas sociais excludentes e que estão presentes nas complexas configurações subjetivas produtoras de violência (González Rey, 2006).

Quanto aos significados sociais sobre a adolescente autora de ato infracional, Denise argumentou que "*não importa o que eles pensam ou o que vão dizer, o que importa é o que eu penso, é o que eu quero da minha vida quando eu sair daqui*".

O "*não se importar*" ou "*não ligar*", elementos de sentidos que emergiram no discurso das participantes desta pesquisa, articulam-se com os sentidos subjetivos compartilhados na transgressão sócio-legal, uma vez que "*baixar a cabeça*", subjugar-se frente ao olhar do outro que desaprova, está associado à demonstração de fragilidade, elemento depreciado por aqueles que vivenciam a transgressão sócio-legal (Bonfim & Kranh, 2008). Por outra via, apesar de "*não ligar*" ou "*não se importar*", as falas remetem às consequências de serem identificadas enquanto autoras de ato infracional, que se expressam nos processos simbólicos e nas relações sociais, através da agressão física, humilhações, discriminações ou desaprovação social.

De acordo com Padovani (2013), quando o adolescente se enquadra na categoria "infrator", significados construídos socialmente aparecem articulados a tal categoria, gerando práticas sociais em relação a esse indivíduo, balizadas em previsões sobre os seus atos. Por outra via, essa categorização também produz sentidos na subjetividade social, muitas vezes configurados pelos indivíduos "estigmatizados", articulados com o fracasso, inferioridade ou

²⁹ Chefe do Grupo.

receio quanto ao regresso deles à sociedade e às perspectivas futuras. Diante disso, o "*não ligar*" também apareceu como resposta associada aos sentidos subjetivos da necessidade de defesa, demonstração da honra, "não se entregar" aos julgamentos sociais, pois as adolescentes planejam "*mudar de vida*", ou seja, "não fracassar" novamente.

Se o senso comum significa a adolescente autora de ato infracional como uma "criminosa", "perigosa" e por isso "anormal", as participantes deste estudo configuraram-na como "*uma pessoa normal*". Nas palavras de Ana:

eu me vejo comum, uma pessoa comum. Não vejo diferença não. Eu não me sinto de forma nenhuma. Eu só fiz pra defender minha mãe, se não fosse isso, eu não teria feito isso não. Em relação a ter cometido esse homicídio... Eu me sinto normal, não acho diferença em mim não. Eu me sinto normal. Me percebo normal de ter cometido crime.

Notou-se, por um lado, que Ana justificou ter cometido os homicídios para "*proteger a mãe*", o que expressaria um sentido não violento de defesa da vida e, por isso, a adolescente autora de ato infracional apareceu como "*uma pessoa normal*".

Mas em outro momento da narrativa, Ana refletiu: "*não acho diferença nenhuma em matar. Pra mim tanto faz matar, como não matar. Não acho diferença nenhuma. Pra mim é normal*". Nesse ponto, a adolescente com envolvimento na transgressão sócio-legal também apareceu articulada ao sentido subjetivo de "*pessoa normal*", o que traduz a banalização e a naturalização da violência, a qual expressa a cultura da violência compartilhada nos espaços sociais em que a adolescente vive (Espinheira, 2001; Santos, 2008; Vasconcelos, 2005).

Nessa direção, Bruna revelou que o envolvimento em atos infracionais não torna "*a pessoa ruim*". Muitos se arrependem e "*entra até em depressão*" por ter cometido ato

infracional, mas, no seu caso, "*é muito difícil voltar atrás. Se eu falar: vou fazer tal coisa! Ninguém tira da minha cabeça. E se eu fizer também, é difícil eu voltar atrás*" (Bruna).

Quanto aos sentidos associados à produção de danos ao outro, Bruna comumente não reflete sobre isso. Às vezes, quando "*lembra que foi um pai de família*", avalia o ato como "*errado*".

Para o senso comum, os direitos são exclusivos dos "cidadãos de bem", em oposição aos "bandidos" que não são credores de direitos. O compartilhamento desse significado também se estende aos segmentos mais pobres - como restou observado na fala de Bruna. Eles são as maiores vítimas da violência praticada pelos agentes do Estado, que se baseiam nesse argumento para imprimir força contra a população no suposto combate à criminalidade (Sankiewicz, 2005).

Convergindo com as demais participantes, Denise significou a adolescente autora de ato infracional como "*uma pessoa normal*", mas suas ações na transgressão sócio-legal emergiram associadas à "*burrice*" e "*besteira*", pois "*se tivesse ouvido a tia e a mãe [bisavó], não tava aqui [cumprindo medida socioeducativa]*". Notou-se que "*burrice*" e "*besteira*" não produziram sentidos subjetivos associados aos danos causados ao outro, mas sim à própria adolescente, articulados com as consequências da transgressão sócio-legal. Segundo a adolescente:

Penso que eu só fiz besteira, que isso é burrice minha, que eu sou burra. Mas eu quero mudar que essa vida aqui não é pra ninguém não, essa vida não presta! A pessoa só tem dois caminhos: ou morre ou vai preso. Quando vai preso é bom, e quando perde a vida? Nunca mais volta (Denise).

As adolescentes, portanto, não produziram sentidos subjetivos relacionados aos danos causados ao outro. De acordo com González Rey (2006), a violência não se reduz ao ato, mas sim aos sentidos subjetivos que o ato provoca, ligados à história e ao contexto. Embora o ato possa ser reconhecido socialmente como violento, o indivíduo que se comporta de forma violenta pode não produzir sentidos subjetivos de "agressor", "o que coloca a questão da violência em vários níveis de análise" (p. 153).

Nessa direção, o sentido não regula a ação do sujeito em relação ao objeto, mas sim ao próprio sujeito (González Rey, 2006, 2012). "A subjetividade dá lugar a uma lógica que não é unicamente a do dever frente às exigências internas, mas também a do sentir em correspondência com as necessidades que caracterizam um sujeito ou um espaço social em um contexto específico de sua ação social" (González Rey, 2012a, p. 54).

O sentido, portanto, não está atrelado ao "certo" ou "errado", "justo" ou "injusto", elementos que guiarão a conduta humana e servem de base para as instituições sociais. Essa questão é central para suscitar reflexões sobre a hegemonização das regras sociais sobre o comportamento humano, pois a subjetividade não é regulada pelo externo, perspectiva que vem legitimando a moral, o direito e a política (González Rey, 2012; Silva, 2009).

Todas essas formas de consciência social foram criadas a partir dos sistemas de sentidos de determinados grupos que detêm o poder. Devido a sua condição ideológica, as normas se naturalizam e tornam-se sistemas de exclusão, passando a regular o comportamento social (González Rey, 2012).

No capitalismo, as produções de sentidos estão atreladas à aparência, ao consumo e ao individualismo. De acordo com González Rey (2012, p. 56), "eles produzem atividades que as pessoas realizam "voluntariamente" mas que, na verdade, estão governadas pela produção supraindividual de recursos simbólicos que controlam e automatizam a produção de sentidos

de pessoas e espaços sociais diversos". Com isso, as especificidades culturais são negadas em prol dos interesses dos grupos econômicos dominantes.

Por essa via, ao praticar atos infracionais, as adolescentes violam as leis instituídas que expressam a subjetividade dos grupos econômicos dominantes, reivindicando uma história de invisibilidade e desigualdade. Mas, de forma paradoxal, também buscam corresponder às expectativas sociais, sendo o ato infracional a via alternativa para que elas possam obter o reconhecimento social, o poder, o *status*, a fama e satisfazer suas necessidades de consumo.

Os comportamentos não aceitos socialmente, que expressam os sistemas de sentidos dos grupos dominantes, foram institucionalizados e naturalizados, ocultando outras formas de violência pulverizadas nas relações sociais. O cotidiano marcado por privações e humilhações, em que o outro não é reconhecido como igual, mascara uma história de violência que pode levar o indivíduo a expressar o ódio e o ressentimento - elementos vivenciados em outros momentos da vida - por meio da violência (Espinheira, 2001; González Rey, 2006; Santos, 2008; Vasconcelos, 2005).

A fala das adolescentes, portanto, também expressa o não reconhecimento do outro como igual, associada a uma trajetória de vida atravessada pela violência, injustiça, invisibilidade e indiferença desse outro. Assim, "*matar*" ou "*não matar*" é um ato "normal" e, se matar, "*é difícil de voltar atrás*", pois o outro sintetiza a desconsideração e a rejeição vivenciadas durante a vida e, por isso, a vida desse outro "*não faz diferença nenhuma*".

Se o indivíduo é definido como "culpado" em um determinado contexto, em outro ele emerge enquanto vítima. Na perspectiva de González Rey (2012, p. 55):

essa reflexão não foi feita para que se chegue à conclusão de que, então, tudo é válido e sim, pelo contrário, para começar a agir contra os culpados que sempre permaneceram impunes por sua ocultação simbólica em estruturas e normas

profundamente injustas, mas que foram naturalizadas com a correspondente carga universal de justiça.

Essa noção rompe com a ideia de uma moralidade congruente, que divide os "morais" dos "imorais", já que o mesmo indivíduo, em uma situação específica, pode apresentar um comportamento considerado socialmente como moral, mas em outra condição distinta, agir de forma imoral. A moral, portanto, não caracteriza determinados indivíduos em relação a outros, pois não se constitui enquanto propriedade (González Rey, 2012).

Outro ponto que emergiu nas narrativas se refere à relação entre a transgressão sócio-legal com a prisão, risco de morte e sofrimento à família. Em decorrência dessas consequências, as adolescentes planejam "*sair desta vida*". A medida socioeducativa expressou um dos resultados da transgressão sócio-legal, atrelada à punição pelos erros cometidos. Segundo Padovani (2013, p. 96),

um dos principais apelos sociais em relação aos autores de ato infracional está relacionado à punição. A sociedade clama para que adolescentes (ou adultos) envolvidos com a criminalidade sejam punidos pelos seus atos e a privação de liberdade surge como um instrumento para que esta punição aconteça.

O significado de "justiça" aparece no imaginário social associado à punição. Por meio dela, a vítima se sente justificada e os interesses dos "cidadãos" são respeitados. Embora a medida socioeducativa não se reduza à privação de liberdade, tal privação se apresenta como condição para que a primeira ocorra. Assim, a punição expressa na restrição de liberdade contradiz o próprio sentido da educação, pois a medida se limita ao aspecto retributivo e

coercitivo, deixando de lado o caráter pedagógico que deve agregar a prevenção e a proteção integral (Padovani, 2013).

Assim como verificou Padovani (2013) e Silva (2009) entre adolescentes privados de liberdade, as meninas participantes desta pesquisa também associaram a medida socioeducativa de internação com a punição. Desse modo, é preciso "*sentir na pele para aprender*", ou seja, sofrer para "*pagar pelos erros*", pois a educação traduz a coerção e a retribuição através da exclusão e do confinamento. Utilizando-se de dispositivos disciplinares, pretende-se que as adolescentes modifiquem seus comportamentos, sejam adestradas e corrigidas, "visando proteger o sujeito de possíveis erros futuros" (Padovani, 2013, p. 109). Esse significado compartilhado pelo senso comum também aparece nas falas das adolescentes ao expressarem o sentido de mudança.

Segundo Abramovay et al. (2010), os adolescentes com envolvimento em atos infracionais comumente projetam no futuro o desejo de "mudar de vida". Os riscos associados ao ato infracional se opõem à vida. Desse modo, a continuidade na transgressão sócio-legal pode interromper as perspectivas de um futuro.

Ana revelou que "*essa vida é ruim*", pois só tem duas opções: "*a cadeia ou a morte*". Diante das consequências da atividade ilegal, "*hoje pensa diferente*" e, por isso, "*quer mudar de vida*". Bruna compartilha do mesmo sentimento de mudança:

rapaz, eu sei que na vida... Quer dizer, não é na vida, né? O que eu levava lá fora, se eu continuar assim, eu só vou dar sofrimento a minha mãe e fazer ela chorar, porque mais cedo ou mais tarde eu vou tá presa de novo num lugar pior do que esse, na grande [prisão para adultos], ou posso tá morta, né? Então, pá! Se eu amo minha mãe de verdade, eu tenho que mudar.

Apesar de "gostar" de cometer atos infracionais, Denise também "*quer mudar de vida*":

rapaz, eu não vou mentir não, eu gosto [de praticar atos infracionais]! Tem vezes que eu ainda fico pensando aqui dentro: "rapaz, nunca mais eu roubei, nunca mais eu matei, nunca mais eu trafiquei, nunca mais cheirei um pó, fumei uma maconha". Fico só nesses pensamentos. Só que agora eu não quero mais, quero sair dessa vida, que a gente só aprende assim, quando vai presa. Tem que passar primeiro, tem que sentir na pele pra aprender.

Se a vida na transgressão sócio-legal conduz à prisão, o trabalho doméstico ou informal apareceu como via para as adolescentes que não querem se submeter à privação de liberdade. Nas palavras de Denise: "*é ruim [estar presa], mas nós temos que pagar pelos nossos erros, né? Se não quisesse tá aqui, não aprontava. Ia procurar uma casa pra limpar, fazer qualquer coisa!*".

Diante da escassez de oferta de emprego, associada à baixa qualificação profissional, as perspectivas das adolescentes pobres se restringem ao "trabalho" na transgressão sócio-legal, "em casa de família", ou "*qualquer coisa*" no âmbito informal. Essa forma como a adolescente significou as possibilidades além da transgressão sócio-legal também está associada às produções do senso comum. A responsabilidade pela prática do ato infracional recaí sobre o indivíduo, escamoteando processos sociais desiguais que se expressam de formas diversas, inclusive no que concerne à inserção educacional, a preparação e ao acesso ao mercado de trabalho, além do desemprego estrutural.

Assim como observaram Abramovay et al. (2010) e Padovani (2013), as participantes desta pesquisa também expressaram culpa diante do sofrimento da família decorrente da participação na transgressão sócio-legal. Desse modo,

o sofrimento da família, longe de ser recebido com indiferença, parece ser motivo de culpa, apesar de não ser necessariamente visto como sendo de responsabilidade própria, mas sim atribuído à agência maior sobre a qual se tem poder reduzido. Virtualmente, no entanto, o sofrimento materno seria suficiente para deixar a vida nas gangues, já que frequentemente os atores referem-se a casos de pessoas que abandonaram as gangues por este motivo (Abramovay et al., 2010, p. 190).

Ao se remeterem às experiências na unidade de medida socioeducativa, a importância da família, em especial da genitora, emergiu principalmente associada à "mudança". Ana pretende "*sair do crime*" para "*dar uma vida melhor para a mãe*".

Bruna passou a valorizar a família após a internação na CASE-Feminina. A importância atribuída aos familiares, em detrimento dos parceiros da transgressão sócio-legal, também emergiu em sua narrativa: "*depois que eu caí aqui eu vi que num vale nem a pena. Porque hoje em dia quem tá vindo me ver aqui, suando, ralando pra vim me ver, é minha mãe! Cadê os parceiros?*" (Bruna). A continuidade na transgressão sócio-legal acarretará "*sofrimento à mãe*". O afeto, então, emergiu associado à mudança, pois se a adolescente "*ama a mãe de verdade, tem que mudar*".

Denise, de forma similar, refletiu sobre a importância da família em relação aos parceiros:

a gente pensa que tem parceiro, mas parceiro mesmo é nossa família. Porque quando a gente vai preso, só quem vem visitar a gente é nosso coroa, mais ninguém. Amigo nenhum quer saber, nem pergunta se tá viva, se tá morta".

Por isso, ao ser beneficiada com a progressão ou extinção da medida socioeducativa, pretende "*dar o amor para a mãe, o que não deu*" (Denise).

De acordo com Assis e Constantino (2001), quando as mulheres se encontram em privação de liberdade, diversas são as perdas afetivas. Comumente o número de visitas é menor se comparado à realidade masculina, tendo muitas vezes a figura materna como único elo para além dos muros da instituição. Considerando a socialização nas culturas patriarcais, as meninas são educadas para valorizarem os laços afetivos e, assim, depreende-se que o afastamento do convívio social imposto pela privação de liberdade possibilitou a estas adolescentes reconfigurarem a relação com a genitora e com os parceiros.

De acordo com Padovani (2013), a medida socioeducativa de internação é percebida pelo imaginário social como um momento de reflexão sobre as consequências do ato infracional, bem assim sobre a vida após os muros. Dessa forma, "estar privado de liberdade para estes adolescentes significa um momento de rever sua trajetória e repensar suas ações diante do mundo, visando melhorar estas ações em busca de um convívio social distante da vida infracional" (p. 108). Além do caráter punitivo, a medida socioeducativa também emergiu nas narrativas das adolescentes atrelada ao planejamento de uma nova vida, cujo futuro apareceu como o lugar da mudança.

Ana, após a internação, planeja "*estudar, trabalhar, dar uma vida melhor pra família, com fé em Deus! Quando eu sair, eu vou trabalhar. Primeiro eu vou fazer um curso aqui dentro*" (Ana). A experiência da adolescente na escola antes da internação "*não foi boa*", pois

"só vivia brigando" com os professores e colegas de classe, sendo por isso expulsa diversas vezes das instituições de ensino.

Quando estava internada na CASE-Salvador, Ana não tinha "dificuldades" em frequentar as aulas. Devido à mudança de unidade, o período letivo ainda não tinha iniciado na CASE-Feminina e, por isso, a adolescente não estava frequentando a escola. Quanto às oficinas pedagógicas e profissionalizantes desenvolvidas na instituição, Ana não frequenta, pois "não gosta", em razão de não ser ofertada nenhuma atividade do seu interesse. Apesar disso, pretende concluir o ensino formal, "fazer um curso" na unidade que lhe possibilite inserção no mercado de trabalho, com o intuito de colaborar com os proventos da família. Nas palavras da adolescente: "eu não sei qual é o curso ainda, tô pensando. Vou estudar, fazer curso aqui dentro, trabalhar, pra dar uma vida melhor pra minha mãe" (Ana).

Bruna, do mesmo modo, pretende não regressar a transgressão sócio-legal. A adolescente narrou que evadiu da escola aos 10 anos de idade, pois "nunca foi fã de escola, nunca gostou muito de estudar" (Bruna). Na CASE-Salvador, inicialmente, frequentava as aulas, mas depois evadiu, conforme pode ser constatado em seu relato: "parei de ir porque tava faltando professor. Direto não tava tendo professor, pá! Ai eu parei de ir. Tava no oitavo e nono [série]" (Bruna). As oficinas pedagógicas e profissionalizantes também emergiram em sua fala como precárias e desinteressantes:

Lá [CASE-Salvador] as oficinas tava mal. Só tava chamando a gente, pô, pra artes, o professor de costura. Corte e costura, só! Só as atividade. Aqui [CASE-Feminina] tava tendo percussão, agora não tá tendo. Não sei que dia vai ter, só sei que não começa, né? Não sei. Tava tendo percussão, aula de dança, hip hop, aula de cunho religioso e só. Agora não tá tendo mais hip hop, pá! (Bruna).

Bruna planeja retornar à escola, ingressar no mercado de trabalho e passar a residir novamente com a genitora em outro Estado, após a internação. Apesar de não ter mencionado ações no âmbito das medidas socioeducativas articuladas com o Programa Jovem Aprendiz, muito menos voltadas para o seu encaminhamento nessa política pública, Bruna ressaltou ter realizado curso de capacitação de recepcionista na unidade e, com isso, pretende se inserir em alguma fábrica de calçados por meio dessa política pública.

Denise frequentava assiduamente a escola até evadir da instituição, na sétima série, quando ingressou na transgressão sócio-legal. Na unidade de medida socioeducativa, a adolescente ainda não tinha sido inserida no ensino formal, mas frequentava a oficina de "doces e salgados" ofertada na CASE-Salvador. Apesar de ter manifestado interesse nas atividades artísticas, não pôde ser incluída por escassez de vagas. Na CASE-Feminina não estava participante de nenhuma atividade pedagógica e profissionalizante. Após cumprir a medida socioeducativa, Denise pretende "*não se envolver mais em nada*", retomar o ensino formal e trabalhar "*em qualquer serviço*", pois "*não sabe do que gosta*".

No que se refere ao ensino formal, observou-se a disparidade entre as idades e o nível escolar. Também cabe salientar que as adolescentes não estavam inseridas na escola antes do ingresso na unidade de medida socioeducativa. Os relatos remetem à evasão escolar, principalmente associada às dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento com os professores e demais colegas de classe, à falta de estímulo e atração pela instituição ou à incompatibilidade entre a atividade na transgressão sócio-legal e a frequência às aulas.

Isso indica o quanto a escola está despreparada para articular os saberes com a realidade concreta destas adolescentes. As falas das meninas revelaram a falta de perspectiva de ascensão social ou do poder de transformação do ensino formal, já que elas não percebiam na instituição de ensino a possibilidade de mudança de vida até ingressar na unidade de

medida socioeducativa. Por isso, os saberes compartilhados na escola apareceram desarticulados com os saberes práticos vivenciados no cotidiano. Ou seja,

se a escola é importante no processo de socialização primária das crianças e jovens, cabe refletir a sua atuação não apenas no sentido de “produzir conhecimentos”, mas fazer disso algo que produza efeitos na realidade desses jovens e que não figure como uma “porta” cuja saída represente a entrada no mundo infracional (Fachinetto, 2008, p. 10).

Assim como observou Fachinetto (2008), é importante ressaltar que a escola, inicialmente, emergiu na narrativa das adolescentes como um lugar que não possibilitava mudanças concretas da realidade. Entretanto, ao se remeter ao futuro, o sentido associado à escola emergiu de forma diferenciada, atrelada ao retorno ao convívio social e à mudança de vida, o que indica a dinamicidade e complexidade que os sentidos se articulam nas configurações subjetivas (González Rey, 2003, 2012). Desse modo,

a escola adquire uma representação central nessa retomada, pois as jovens avaliam que a posição que tinham em relação à escola antes da internação era equivocada e agora ela passa a representar a possibilidade de “retomar uma vida normal” fora do mundo do crime. Ao manifestar a intenção de retorno à escola elas expressam o desejo de mudar de vida e essa disposição é, para elas, a prova de que realmente desejam mudar (Fachinetto, 2008, p. 11).

Se a escola, inicialmente, não possibilitou a construção de perspectivas futuras, no âmbito das medidas socioeducativas, as adolescentes reconfiguraram os sentidos subjetivos

relacionados a essa instituição, compartilhando os significados sociais tradicionais sobre a educação. Neste momento da narrativa, a escola e os cursos profissionalizantes emergiram como uma forma de acesso facilitado ao mercado de trabalho diante das exigências técnicas e da escassez de emprego. No entanto, a escolha de uma profissão se articulou com a realidade concreta das adolescentes, expressando as incertezas do cotidiano, cujas perspectivas se restringiram a trabalhos desqualificados, de baixa remuneração ou informais.

No que concerne às medidas socioeducativas, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo ([SINASE], Brasil, 2006), pautado nos princípios dos direitos humanos, tem como objetivo alinhar de forma conceitual, estratégica e operacional as medidas socioeducativas aplicadas no Brasil. Tais medidas compõem um conjunto de ações destinadas a possibilitar aos adolescentes superar o processo de exclusão e contribuir para a sua formação, especialmente no que concerne ao desenvolvimento da autonomia, cidadania e solidariedade. O projeto pedagógico deve abarcar o acesso aos direitos, incluindo programas e políticas sociais, e a promoção da saúde, educação, cultura, da profissionalização, orientando-se na prevalência de ações educativas em detrimento dos aspectos sancionatórios.

As unidades de medida socioeducativa devem garantir o acesso educacional formal a todos os adolescentes acolhidos, bem assim acompanhar, de forma sistemática, as tarefas escolares, com a finalidade de auxiliar nas possíveis dificuldades. As ações voltadas para a profissionalização objetivam desenvolver habilidades, atitudes e competências. Os cursos e programas de formação e educação profissional devem estar de acordo com os interesses dos adolescentes e articulados com as demandas do mercado de trabalho, a fim de possibilitar o acesso ao emprego formal. As unidades executoras de medidas socioeducativas também devem desenvolver ações com vistas a inserir o adolescente no mercado de trabalho, além de favorecer a sua compreensão sobre o funcionamento desse campo (Brasil, 2006).

As falas das participantes deste estudo contrastaram com os parâmetros estabelecidos pelo SINASE (Brasil, 2006), o que conduz à análise para a garantia de direitos, especialmente no que se refere à educação e à profissionalização. Antes da remoção das adolescentes da CASE-Salvador para a CASE-Feminina, apenas Ana estava frequentando a escola assiduamente, "sem dificuldades". Já Bruna evadiu por falta de professor, e Denise, no período em que estava cumprindo medida socioeducativa de internação provisória, não foi inserida na escola.

As adolescentes foram alocadas na unidade feminina antes da estruturação do ensino formal e, durante o período de realização das entrevistas, as aulas ainda não tinham sido iniciadas, tendo, por isso, os seus direitos violados. Do mesmo modo, os cursos profissionalizantes ainda estavam sendo planejados. De acordo com a equipe técnica da instituição, seriam ofertadas oficinas de costura, doces e salgados, embelezamento e curso básico de cabeleireiro. Apenas as atividades pedagógicas e artísticas de dança, percussão e de cunho religioso estavam sendo desenvolvidas na instituição.

Os cursos profissionalizantes emergiram nas narrativas das participantes como "desinteressantes". A escassez de opções também foi ressaltada, bem assim a descontinuidade das atividades como fatores que desestimulam as adolescentes a permanecerem nas oficinas.

Também se verificou que as meninas não identificaram suas habilidades, competências e aptidões, expressando que "não sabem o que gostam", e assim as perspectivas se restringem a "qualquer serviço".

A falta de ações voltadas para a inserção no mercado formal e a articulação com outras políticas públicas destinadas à geração de emprego e renda também foram verificadas. Tendo em vista o processo de exclusão inerente à privação de liberdade, o *status* de infratora acompanhará essas adolescentes para além dos muros da instituição, bem como a realidade social. Assim, as perspectivas futuras parecem restritas.

Essa realidade coaduna com outras pesquisas direcionadas à análise das medidas socioeducativas voltadas ao público feminino (Assis & Constantino, 2001; Fachinetto, 2008; Machado & Veronese, 2010; Ramos, 2007). No que tange ao ensino formal, no Educandário Santos Dumont, localizado no Rio de Janeiro, a assiduidade às aulas não era obrigatória e a rotatividade e a descontinuidade no ensino formal eram o problema mais grave enfrentado na instituição. Não se dispunha de um projeto pedagógico consistente e, assim, as adolescentes frequentavam as aulas das professoras que estabeleciam vínculo, acarretando a diversificação de alunos em níveis escolares diferentes, em uma mesma sala de aula (Assis & Constantino, 2001).

Quanto às oficinas pedagógicas e profissionalizantes desenvolvidas no Educandário Santos Dumont, a maioria das adolescentes não participava de forma assídua. As atividades foram percebidas pelas meninas como desinteressantes, desorganizadas, fáceis e repetitivas. As oficinas eram voltadas para o bordado, dança, teatro, crochê, cabeleireiro, pintura, bijuteria, artesanato e prevenção a doenças e uso de drogas, além das esportivas e religiosas.

No Centro de Socioeducação (CENSE) localizado no Paraná, Machado e Veronese (2010) observaram o compartilhamento entre os profissionais de significados fatalistas acerca do futuro das adolescentes internas. Do mesmo modo como foi verificado entre as participantes desta pesquisa, nessa unidade, a precarização do ensino formal e dos cursos profissionalizantes compromete a construção de um projeto de vida e a inserção social das adolescentes no mercado de trabalho.

No Centro de Atendimento Socioeducativo Feminino (CASEF), localizado no Rio Grande do Sul, todas as adolescentes estavam inseridas na escola, com exceção das que cursavam o nível médio e não tinham autorização judicial para participarem de atividades externas, já que esse período não era ofertado na instituição (Ramos, 2007). Quanto aos cursos profissionalizantes, as oficinas voltavam-se para atividades de corte e costura,

artesanato – bordado, crochê, ponto de cruz -, artes e confecção de lingerie, mini-lanches, além do projeto lavanderia. Nesse último, as meninas lavavam as roupas dos alojamentos masculinos, sendo inclusive remuneradas por esse serviço (Fachinetti, 2008).

Os cursos profissionalizantes desenvolvidos nas instituições femininas revelaram que as medidas socioeducativas ainda reproduzem os significados sociais compartilhados pelas primeiras instituições no Brasil, como restou observado por Chaves et al. (2003) e Chaves et al. (2004), em pesquisa sobre o internamento de meninas. As adolescentes, portanto, ainda são treinadas para se tornarem "boas mães" e "boas donas de casa", o que, além de reforçar o papel e o espaço tradicional da mulher, não possibilitará o desenvolvimento de habilidades e competências para enfrentar um mercado competitivo, conforme estabelecido pelo SINASE (Brasil, 2006).

Para o imaginário social, ao ofenderem os papéis tradicionais femininos, as adolescentes teriam sido submetidas a uma socialização falha, fazendo-se necessárias ações direcionadas a reforçar a função social que elas deveriam desempenhar. É importante refletir que as medidas socioeducativas estão direcionadas à construção de um modelo de mulher que corresponde aos valores e papéis instituídos pela cultura patriarcal, negando outras matrizes de gênero construídas pelas próprias adolescentes (Fachinetti, 2008; Machado & Veronese, 2010; Ramos, 2007). As ações pedagógicas e profissionalizantes, no âmbito das medidas socioeducativas, se destinam a conduzir a mulher ao lar, o que desconsidera outras formas de "ser" mulher e oculta o seu potencial para protagonizar outras histórias.

Apesar de expressarem o sentido de mudança, a medida socioeducativa, conforme vem sendo aplicada, não se constitui enquanto instrumento educativo que possa de fato promover mudanças concretas na vida destas adolescentes. A falta de cursos profissionalizantes de qualidade, capazes de desenvolver potencialidades, bem assim à precarização da educação e as dificuldades vivenciadas na escola, convergem para dificultar a

concretização do projeto de vida. Atrelada ao sentido punitivo enquanto método educativo, a medida socioeducativa não abre brecha ao diálogo, tolerância, solidariedade e produção de sentidos voltados ao reconhecimento do outro.

Também se faz necessário refletir sobre o significado de "ressocialização". Como argumentou Padovani (2013), o prefixo "re" remete a "voltar a ser", o que sustenta a proposta de que a medida socioeducativa possibilitará ao adolescente o retorno à vida em sociedade, capitaneada pela ideia de que ela é igualitária, harmônica e desobrigada do processo de violação das leis e normas. Além disso, como pensar em (re)inserção social, se essas adolescentes nunca estiveram incluídas na sociedade, se os seus direitos e humanidade sempre foram negados?

A compreensão sobre um ato, portanto, deve abranger não apenas o conhecimento sobre o indivíduo que o cometeu, mas incluir também as condições sociais que ele se constituiu. De acordo com González Rey (2012, p. 57), "isso leva a conduzir a importância do sujeito como figura central do fato e a pôr junto a ele, no banco dos réus, a sociedade em que vive". A medida socioeducativa limita-se ao plano individual e é sobre o indivíduo que o castigo deve incidir, individualizando o problema cuja gênese é social. Ora, se o comportamento infrator condensa o individual e o social, a sociedade como um todo também está implicada no processo.

Diante disso, é importante questionar a lógica dominante que atribui supostas características da natureza ou traços psicológicos enquanto causa para o comportamento "criminoso", perspectiva que vem iluminando as instâncias jurídicas e políticas. O indivíduo é reduzido ao comportamento, naturalizado enquanto propriedade exclusiva da pessoa, mas que, na verdade, converge o social com o individual (González Rey, 2012).

Ao deslocar o problema para supostas essências ou naturezas psíquicas, o Estado é desresponsabilizado quanto ao seu papel na garantia das políticas públicas, bem assim o

Sistema de Medidas Socioeducativas. Mesmo objetivando fomentar oportunidades para que essas adolescentes superem o processo de exclusão social, a realidade evidenciada se mostra aquém da idealizada. Somem-se a isso a cultura do consumo, individualismo, competitividade e indiferença em relação ao outro, além dos processos sociais marcados pela naturalização das desigualdades.

Diante disso há que se refletir sobre o compartilhamento do significado que atribui a solução dos problemas sociais ao aparato judiciário (Andrade, 1999). Segundo Reginato (2009), a criação de um direito penal voltado para a adolescência pode representar, a priori, um avanço quanto aos critérios e controles das medidas socioeducativas. Entretanto, constitui-se retrocesso, uma vez que o tratamento dispensado aos adolescentes não é diferenciado. Ou seja,

é preciso pensar se essa alternativa se apresenta como razoável; se o tratamento hostil típico da justiça criminal, centrada em meios exclusivamente negativos, deve prevalecer sobre outras estratégias que possam, ao tempo em que sinalizam ao jovem infrator a reprobabilidade de sua conduta, oferecer perspectivas positivas para o futuro (p. 87).

A defesa da implantação de um direito penal direcionado aos adolescentes, na verdade, reforça o significado social de que eles devem ser submetidos à punição, uma vez que a "justiça", para o sentido comum, está vinculada ao sofrimento e à exclusão social. Com a naturalização da estrutura punitiva, alternativas outras, distintas do castigo, são deixadas de lado. Para que se possa, de fato, promover a justiça social, faz-se necessário, primeiramente, desnaturalizar a concepção de que a pena é a solução para a concretização das transformações sociais. Isso cederá espaço para outras possibilidades de resolução dos conflitos sociais

(Reginato, 2009) que não individualizem o problema e comprometam a sociedade como um todo.

Considerações Finais

"Se puderes olhar, vê. Se podes ver, repara. Retrato do desmornar completo da sociedade causado pela cegueira que aos poucos assola o mundo, reduzindo-o ao obscurantismo de meros seres extasiados na busca incessante pelo poder. Crítica pura às facetas básicas da natureza humana encarada como uma crise epidémica. Mais do que olhar, importa reparar no outro. Só dessa forma o homem se humaniza novamente. Caso contrário, continuará uma máquina insensível que observa passivamente o desabar de tudo à sua volta".
(José Saramago)

O trecho do livro "Ensaio sobre a cegueira", do escritor português José Saramago, articula-se com as reflexões suscitadas neste estudo. Para além do "olhar", o referido autor convoca todos a analisar o projeto civilizatório da sociedade contemporânea ocidental, fadada ao caos, para assim resgatar a humanidade, o afeto e a valorização do outro. Ou seja, mais do que olhar com indiferença para a adolescente autora de ato infracional, que um dia esteve nas sinaleiras das ruas, esquelética, seminua, descalça, pedindo esmolas; mais do que depositá-las em instituições privativas de liberdade. É preciso reparar nessas adolescentes; implicar-se no processo de construção dessa adolescência. Esse é um problema de todos. Só assim as violências ocultas nos processos sociais e as manipulações simbólicas que sustentam a sua legitimação serão desveladas.

As considerações deste estudo conduzem a discussão para a naturalização dos processos psíquicos. Essa tem sido a tônica das produções de sentidos do senso comum. Nexos de comportamentos e traços psicológicos foram associados ao estereótipo masculino, universalizando uma suposta essência caracterizada pelo poder, virilidade, autoridade e violência, em oposição à natureza meiga, dócil, submissa, própria do "ser" feminino. Diante desse binarismo, o homem aparece na figura do agressor e a mulher reservada em sua posição de vítima.

As produções do senso comum também se estenderam às teorias científicas que, ao atribuir a universalização de princípios a uma suposta natureza humana, desmobilizaram a crítica ou os posicionamentos diferenciados. A Psicologia não ficou imune a tal processo: a violência foi associada à patologia ou aos traços psíquicos, sendo reduzida a mera agressão física.

Ao se defrontar com as motivações para a prática do ato infracional, notou-se, entre as produções acadêmicas, a hegemonização dos processos psíquicos ou biológicos enquanto causa do comportamento humano. A proposta teórica que alicerçou essa pesquisa parte da necessidade de romper com esses modelos explicativos, na perspectiva de compreender a subjetividade enquanto produção de sentidos subjetivos constituídos na relação entre o individual e o social.

Ao superar a dicotomia entre o externo e o interno, foi possível transcender a análise para a complexidade da construção subjetiva na cultura e na história, articulada com a história individual, parte desse processo, com os sentidos subjetivos que emergiram no curso da ação das adolescentes em cada contexto. Frente a isso, as participantes deste estudo relataram motivos diversos para o ingresso e continuidade na transgressão sócio-legal, associados com os processos simbólicos dominantes nos espaços sociais em que elas vivem.

Essa noção subverte a perspectiva dominante em diversos estudos acadêmicos. A compreensão sobre a conduta humana não deve se reduzir a uma causa única, já que os indivíduos são plurimotivados. Isso indica que as motivações para a prática do ato infracional devem ser entendidas de forma singular, considerando o ponto de vista do indivíduo, o contexto de cada ação, sua trajetória de vida, articulados com os processos sociais, culturais e históricos.

Ao contrastar os motivos relatados pelas participantes deste estudo com outras pesquisas direcionadas ao sexo masculino, foi possível observar diversos pontos de

convergência. Assim como os meninos, as adolescentes também buscam, na transgressão sócio-legal, autoafirmação, poder, reconhecimento social, fama, adrenalina, prazer e satisfação das necessidades básicas e de consumo. As análises das narrativas também indicaram que a violência não é um atributo específico do sexo masculino. Embora as mulheres ainda sejam vítimas da violência, elas também subvertem os papéis sociais institucionalizados na cultura patriarcal para protagonizar a violência. Assim como os homens, elas são reconhecidas nestes contextos como autoras da violência e, por isso, munem-se de armas, envolvem-se em brigas, protagonizam furtos, roubos, homicídios ou vendem e transportam drogas.

Outro ponto de discussão remete à individualização da violência. Essa perspectiva, hegemônica no pensamento do senso comum e nas produções científicas, ocultou os processos sociais que estão imbricados em sua gênese. Com isso a violência aparece associada à categoria racial, de gênero e classe social, corporificando-se no homem negro, pobre, residente dos bairros pobres, tipos esses considerados perigosos em potencial. Essa noção tem amparado à omissão de outras formas de violência pulverizadas no corpo social, que se manifestam na violência racial, de gênero, religiosa, política, doméstica, de classe social e etc., favorecendo a manutenção de uma estrutura social desigual (González Rey, 2006). Também corrobora para a perpetuação da vitimização feminina, invisibilizando práticas em que a mulher subverte os padrões e papéis sociais instituídos pela cultura tradicional.

Muito embora esse tipo social seja hegemônico nas representações dominantes, a análise das narrativas indicou que as adolescentes, ao participarem da transgressão sócio-legal, também são percebidas de forma depreciativa pelo senso comum. Com isso, o cometimento de atos infracionais marca o indivíduo como "criminoso", independente da

categoria etária ou de gênero, produzindo práticas sociais excludentes, principalmente quando ele é capturado pelo sistema penal.

Se, para o senso comum, as adolescentes autoras de ato infracional são "perigosas" e "criminosas", as participantes deste estudo se configuraram como uma "pessoa normal". Dessa forma, a significação do outro, como vítima do ato infracional, não emergiu nas narrativas, o que coloca em análise os sentidos subjetivos produzidos pelas adolescentes sobre essas ações. As consequências da transgressão sócio-legal emergiram nas narrativas associadas aos danos acarretados para a própria adolescente, como a privação de liberdade, a morte e o tratamento diferenciado dispensado pela sociedade aos taxados de "criminosos".

Embora o ato infracional tenha sido configurado pela sociedade como um comportamento "errado", para essas adolescentes ele é justificado de acordo com as necessidades que emergiram em cada contexto de sua ação. Essa questão coloca em análise as produções de regras sobre o comportamento social, que na verdade expressam os sistemas de sentido dos grupos dominantes. Todas essas formas de consciência moral não reconhecem a singularidade e as diferenças, rejeitando, assim, o diálogo e a negociação. Ao adquirirem o *status* de verdade absoluta, são naturalizados e passam a regular a vida social, transformando-se em sistemas de poder e exclusão.

A moral, o direito e a política se alicerçam no princípio de que a conduta humana é regulada pelo externo. No entanto, observou-se que o sentido subjetivo expressa as necessidades que o indivíduo sente em um determinado contexto, e por isso regula o sujeito, e não a ação dele em relação ao objeto. A adolescente, portanto, ao praticar o ato infracional, atua de forma congruente com as produções de sentidos que a caracterizam em um espaço social específico. Se, por um lado, ela transgredir as normas sociais produzidas pelos grupos econômicos que detêm o poder, por outra via ela busca na transgressão sócio-legal corresponder aos interesses ideológicos desses mesmos grupos.

A busca predatória pelo poder, fama, *status*, reconhecimento social e consumo desenfreado de bens materiais expressa a produção de sentidos supérfluos produzidos nas sociedades capitalistas. Nesse contexto, as relações são balizadas pela aquisição de mercadorias e, assim, o poder de compra se constitui como diferenciador de classe, subvertendo a lógica para o "ter ou não ter", coisificando o que é humano. O ofuscamento, gerado pelas mercadorias, e o imediatismo, que marca a necessidade de satisfação individual, têm produzido uma cegueira epidêmica que inviabiliza enxergar o outro como igual, escamoteando a significação desse outro.

Se a lógica perversa do capitalista inviabiliza a repartição igualitária dos recursos produzidos, essa mesma lógica também oculta as desigualdades, vendendo um modelo meritocrático, cujo mais forte conquista o pódio do sucesso. Nesse processo, alguns indivíduos que vivenciam cotidianamente a indiferença social - violência essa oculta nos processos simbólicos – podem reivindicar esse histórico de humilhações por meio da violência, inclusive através da prática de atos infracionais, tornando-se, assim, visíveis aos olhos desse outro que não consegue enxergá-los.

A violência, portanto, apareceu enquanto expressão da autoafirmação em uma sociedade que invisibiliza aqueles que não possuem capital econômico. Em meio à desigualdade de oportunidades, acirrada pelo desemprego estrutural característico do sistema capitalista, a precarização da educação e de políticas de geração de emprego e renda impossibilitam o acesso ao mercado de trabalho formal. No que se refere ao sexo feminino, as desigualdades de gênero acirram essas dificuldades. As mulheres ainda ocupam os postos mais desqualificados ou subordinados de emprego e são menos remuneradas, mesmo quando desempenham a mesma função que o homem (Lima, Hirata, Nogueira & Gomes, 2007; Ramos, 2012).

As reflexões suscitadas a partir das narrativas das participantes deste estudo indicaram que, assim como os adolescentes dos segmentos sociais privilegiados buscam satisfazer suas necessidades de consumo e obter poder, privilégios, *status*, fama, os segmentos mais pobres também compartilham esses significados. A distinção entre os dois grupos conduz a análise para as estratégias adotadas, haja vista a repartição desigual das oportunidades.

Assim, os indivíduos dos segmentos mais baixos podem tentar superar as diferenças sem questionar a realidade concreta, buscando através do trabalho informal a ascensão social precária, ou encontrar, na transgressão sócio-legal, uma forma de satisfazer suas necessidades básicas, de consumo e reconhecimento social (Bombardi, 2008). Isso também se estende ao gênero. As falas das participantes deste estudo indicaram a relação com essa lógica cultural.

Corresponder às expectativas sociais transgredindo as normas sociais, para essas adolescentes, constitui-se como caminho árduo, uma vez que a transgressão sócio-legal emergiu nas narrativas como uma via que conduz à prisão ou a morte. A medida socioeducativa figurou como uma dessas consequências, associada ao sentido punitivo, em detrimento do caráter educativo. A mudança, portanto, emergiu nas falas como estratégia para não se submeter a essas consequências, escapar do sofrimento, da dor ou da interrupção da vida.

No entanto, as narrativas conduziram a reflexão sobre a eficiência das medidas socioeducativas enquanto instrumento de promoção de mudanças concretas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidade e competências para competir em um mercado de trabalho exigente. Somem-se a isso as reproduções dos significados instituídos pela cultura patriarcal nesses espaços, direcionados a conduzir as adolescentes ao âmbito doméstico, o que rejeita as produções de sentidos construídos por elas sobre a mulher e as suas potencialidades para além do lar.

Esta pesquisa também suscitou a reflexão sobre os limites da medida socioeducativa. Se o fenômeno da transgressão sócio-legal não se restringe ao plano individual, faz-se necessário repensar alternativas outras que impliquem a sociedade em geral. Remediar as injustiças sociais que a sociedade padece com a intensificação do Estado penal, reduzindo a maioria penal ou recrudescendo a punição, não tem sido uma estratégia eficiente para a solução dos conflitos sociais (Andrade, 1999; Bombardi, 2008; Padovani, 2009; Reginato, 2009; Silva, 2009, Wacquant, 2001).

Longe de pretender esgotar essa temática, a Psicologia, enquanto campo do saber, deve imprimir esforços na compreensão dessa realidade e na proposição de alternativas que agreguem o indivíduo ao social, sem recorrer aos modelos punitivos. Para tal, são imprescindíveis produções com a transversalização de gênero, uma vez que a participação feminina tem sido negligenciada do âmbito acadêmico. Com isso, observou-se uma grande lacuna na literatura científica de estudos direcionados para a construção da subjetividade nos espaços das medidas socioeducativas, estudos que agreguem também os processos sociais, bem assim pesquisas voltadas para o retorno dessas adolescentes ao convívio em sociedade.

É importante ressaltar alguns limites deste estudo. Em decorrência da naturalização de alguns processos sociais, não foi possível, apenas com a entrevista narrativa, provocar a expressão das participantes. Por isso, em alguns momentos, a articulação entre as trajetórias e as produções de sentidos nos espaços sociais em que elas atuam ficou prejudicada. A utilização de outro instrumento poderia ter evitado essa lacuna.

A teoria adotada possibilitou transcender a análise para além do fenômeno, abarcando também as práticas sociais dominantes nos espaços sociais em que as adolescentes vivem, sem negligenciar também os aspectos culturais e históricos que estão imbricados nas configurações subjetivas. Com isso, foi possível alcançar os objetivos propostos, bem assim estimular novas pesquisas neste campo.

Diante do exposto, esta pesquisa coaduna com a perspectiva de que a sociedade é uma produção humana e não resultado de uma ordem social reificada como natural ou regulada por leis transcendentais. Os indivíduos, portanto, podem se subordinar aos processos institucionalizados nas diversas esferas da vida, ou produzir mudanças nesses espaços. Durante a história, a primeira direção tem sido hegemônica e, assim, "o ator era simplesmente um protagonista que atuava através dos imperativos do funcionamento de um sistema que os determinavam" (González Rey, 2012, p.149).

Segundo González Rey (2012), caminhar para a produção de novos processos de subjetivação insubordinados à ordem institucionalizada remete à necessidade do indivíduo se integrar ao social, produzindo normas, regras e leis através do diálogo nos espaços sociais. Isso irá garantir a emergência de sujeitos envolvidos na construção de uma sociedade participativa, que não negue as produções subjetivas de segmentos sociais em detrimento dos interesses e princípios dos grupos que detêm o poder. Assim, a construção de uma sociedade participativa e dialógica conduzirá a significação do outro, princípio que deveria servir de base para sustentar as definições morais.

Referências

- Abramovay, M. et al. (2010). *Gangues, Gênero e Juventudes: Donas de Rocha e Sujeitos Cabulosos*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.
- Aguiar, W. M. J. (2006). A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In W. M. J. Aguiar (Org), *Sentidos e significados dos professores na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa* (pp. 11-22). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26 (2). Recuperado em 19 de agosto, 2014 da Scielo (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2008). Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, n. 133. Recuperado em 10 de novembro, 2014 da Scielo (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 236. Recuperado em 19 de agosto, 2014 da Scielo (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Andrade, V. R. P. (1999). Da mulher como vítima à mulher como sujeito. In C. H. Campos (Org), *Criminologia e Feminismo* (pp. 105–117). Porto Alegre: Sulina.
- Andrade, V. R. P. (2004). Sexo e gênero: a mulher e o feminino na criminologia e no Sistema de Justiça Criminal. *Boletim IBCCRIM*, v. 11, nº 137. Recuperado em 05 de outubro, 2014 da http://www.geocities.ws/criminologia.critica/artigos/sexo_genero.pdf
- Araújo, D. B. (2004). *O perfil das adolescentes que cometeram atos infracionais em Salvador no ano 2000*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Araújo, E. A. (2010). A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In M. D. Priore (Org), *História das mulheres no Brasil* (pp. 45-77). São Paulo: Contexto.
- Ariès, P. (2012). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Asbahr, F. (2011). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Resumos do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo* (pp. 1–19). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Assis, S. & Constantino, P. (2001). *Filhas do mundo: infração juvenil feminina no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

- Baratta, A. (1999). O paradigma do gênero: Da questão criminal à questão humana. In C. H Campos (Org), *Criminologia e Feminismo* (pp. 19–80). Porto Alegre: Sulina.
- Barros, J., Paula, L., Pascual, J., Colaço, V., & Ximenes, V. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21 (2). Recuperado em 12 de agosto, 2013 da Scielo (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Basmage, D. (2010). *A constituição do sujeito adolescente e as apropriações da internet: uma análise Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- Beauvoir, S. (1980). *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bock, A. M. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 11, nº 1. Recuperado em 27 de janeiro, 2015, da Scielo (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Bombardi, V. (2008). *A rebelião do dia-a-dia: uma leitura sobre adolescentes autores de ato infracional*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bonfim, H. & Kranh, N. (2008). Violência e contemporaneidade: em briga de foice mulher se mete. In G. Espinheira (Org), *Sociedade do medo: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude, pobreza e violência*. (pp. 153-164). Salvador: EDUFBA.
- Brasil (2006). Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA.
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3). Recuperado em 25 de setembro, 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cabral, S. H. & Sousa, S. M. G. (2004). O histórico processo de exclusão/inclusão dos adolescentes autores de ato infracional no Brasil. *Psicologia em revista*, v. 10, n. 15. Recuperado em 05 de setembro, 2014: www.pucminas.edu.br/imagdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213114955.pdf
- Chambouleyron, R. (2010). Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In M. D. Priore (Org), *História das crianças no Brasil*. (p. 55-83). São Paulo: Contexto.
- Chaves, A. M., Guirra, R. C., Borrione, R. T & Simões, F. G (2003). Significados de proteção a meninas pobres na Bahia do século XIX. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 8, num.

- esp. Recuperado em 22 de dezembro, 2014, da Scielo (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br
- Chaves, A. M., Borrione, R. T & Mesquita, G. R. (2004). Significado de infância: a proteção à infância oferecida pela Santa Casa de Misericórdia na Bahia do século XIX. *Interação em Psicologia*, 8 (1). Recuperado em 19 de fevereiro, 2015, da <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:H8CG8K5THDAJ:ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/Psicologia/article/view/3244+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- Chesney-Lind, M. & Paramore, V. (2001). *Are Girls getting more violent?* Journal of Contemporary Criminal Justice. v. 17, nº 2, pp. 142-166.
- Coimbra, C. & Nascimento, M. (2005). Ser jovem, ser pobre é ser perigoso. *Jovens, Revista de Estudos sobre Juventud*, 9, n. 22. Recuperado em 16 de abril, 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br
- Coimbra, C., Bocco, F. & Nascimento, M. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 57, n. 1. Recuperado em 21 de novembro, 2014, da Scielo (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br
- Conselho Nacional do Ministério Público (2013). Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/201: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Espíndula, D., & Santos, M. (2004). Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em estudo*, 9, n. 3. Recuperado em 19 de junho, 2012, da Scielo (Scientific Electronic Library Online): www.scielo.br
- Espinheira, G. (2001). Sociabilidade e violência na vida cotidiana em Salvador. Bahia *Análise & Dados – Violência*, 11 (1), Salvador.
- Fachinetto, R. (2008). A “casa de bonecas”: um estudo de caso sobre as adolescentes autoras de ato infracional na unidade de atendimento sócio-educativo feminino do RS (p. 1-17). *Resumos da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia*. Porto Seguro, Bahia.
- Faria, T. (2010). A mulher e a criminologia: relações e paralelos entre a história da criminologia e a história da mulher no Brasil (p. 1–10). *Resumos do XIX Encontro Nacional do CONPEDI*. Fortaleza.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir* (31a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: edições Graal.

- Foucault, M. (2001). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Fraser, M. & Gondim, S. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14 (28). Recuperado em 19 de fevereiro, 2015, da Scielo (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Frota, A. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7, n. 1. Recuperado em 9 de junho, 2014: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (2011a). *Situação Mundial da Infância 2011: Adolescência, uma fase de oportunidades*. Recuperado em 11 de janeiro, 2015 de www.unicef.org.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (2011b). *O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Recuperado em 11 de janeiro, 2015 de www.unicef.org.
- Góes, J. R. & Florentino, M. (2010). Crianças escravas, crianças dos escravos. In M. D. Priore (Org), *História das crianças no Brasil*. (pp. 177-191). São Paulo: Contexto.
- González Rey, F. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. *Psicología: Teoria e Pesquisa*, vol. 15, nº 2. Recuperado em 20 de Abril, 2015, da Scielo (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- González Rey, F. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia da Educação*, 13: 9-15.
- González Rey, F. (2002). La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In O. Furtato & F. González Rey (Orgs), *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais* (pp. 19–42). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação Histórico-Cultural*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- González Rey, F. (2006). A violência: gênese, manipulação e ocultamento social. In M. J. Spink & P. Spink (Orgs), *Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade: uma semana de notícias nos jornais*. (pp. 143-164). São Paulo: Cortez.
- González Rey, F. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria Histórico-Cultural. *Psicologia da Educação*, 24. Recuperado em 22 de julho, 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br

- González Rey, F. (2012a). *O social na Psicologia e a Psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- González Rey, F. (2012b). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F. (2013). *O pensamento de Vigotsky: contribuições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: HUCITEC.
- Guedes, M. (1995). Gênero, o que é isso? *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 15, n. 1-3. Recuperado em 12 de agosto, 2014 da Scielo (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 22, n. 2. Recuperado em 20 de novembro, 2014 da Scielo (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Heilborn, M. (1997). In F. Madeira (Org), *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil (pp. 45-133). Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. In Bauer, M., Gaskell, G. (Org), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp. 90–113). São Paulo: Vozes.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Lima, T., Hirata, H., Nogueira, C. & Gomes, V. (2007). Trabalho, gênero e a questão do desenvolvimento. *Revista de Políticas Públicas*, v. 11, nº 2. Recuperado em 22 de abril, 2015, da Revista de Políticas Públicas: <http://www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/>
- Machado, I., & Veronese, J. (2010). “Meninas invisíveis”: uma discussão sobre diversidade de gênero e a proteção integral no sistema Sócio-educativo brasileiro (pp. 1–11). *Resumos do Fazendo Gênero 9, Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Madeira, F. (1997). A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In F. R. Madeira (Org), *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil (pp. 45-133). Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos.
- Martins, R. (2010). *A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?* Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.
- Moro, C. (2009). *Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano*. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

- Ozella, S. (2002). Adolescência: uma perspectiva crítica. In M. J. Contini & S. H. Koller (Orgs), *Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* (p. 16-24). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.
- Padovani, A. (2013). *Vozes aprisionadas: sentidos e significados da internação para adolescentes autores de ato infracional*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Pereira, F. (2002). *Jovens em conflito com a lei: a violência na vida cotidiana*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Puzzanchera, C. (2013). *Juvenile Arrests 2011*. Juvenile Offenders and Victims: National Report Series Bulletin. U. S. Department of Justice. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Estados Unidos. <http://www.ojjdp.gov/pubs/244476.pdf>
- Ramos, L. (2010). O reflexo da criminalização das mulheres delinquentes pela ausência de políticas públicas de gênero. Em questão: os direitos sexuais e reprodutivos. *Resumos do XIX Encontro Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito* (pp. 1202–1216). Fortaleza.
- Ramos, L. (2012). *Por amor ou pela dor? Um olhar feminista sobre o encarceramento de mulheres por tráfico de drogas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ramos, M. (2007). *Meninas privadas de liberdade: a construção social da vulnerabilidade penal de gênero*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Reginato, A. (2009) Será que vale a pena? In M. Mendonça & M. Nobre (Orgs), *Política e afetividade: narrativas e trajetórias de pesquisa* (p. 79-100). Salvador / São Cristóvão: EDUFBA / EDUFS.
- Saffioti, H. (2004). *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Sankiewicz, A. (2005). *Políticas públicas para a redução dos índices de letalidade as ação policial*. Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados.
- Santos, E. (2008). A cultura da violência na vida cotidiana de um bairro periférico: circunstâncias e possibilidades. In G. Espinheira (Org), *Sociedade do medo: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude, pobreza e violência*. (pp. 139-151). Salvador: EDUFBA.
- Santos, M. (2010). Criança e criminalidade no início do século XX. In M. D. Priore (Org), *História das crianças no Brasil*. (pp. 210-230). São Paulo: Contexto.

- Sardenberg, C. & Costa, A. (1994). Feminismos, feministas e movimentos sociais. In M. Brandão & M. Binghamer (Orgs), *Mulher e Relações de Gênero*. (p. 81-114). São Paulo: Loyola.
- Sardenberg, C. & Macedo, M. (2011). Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. In A. A. A. Costa; A. Teixeira & I. M. Vanin (Org), *Ensino e gênero: perspectivas transversais* (p. 33-48). Salvador: UFBA-NEIM.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2011). *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei*. Brasília.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2012). *Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo aos Adolescentes em Conflito com a Lei*. Brasília.
- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013). *Levantamento Anual dos/as Adolescentes em Conflito com a Lei – 2012*. Brasília.
- Sistema de Informação para Infância e Juventude. Fundação da Criança e do Adolescente (2013). *Sistema Nacional de Acompanhamento de Medidas Socioeducativas*. Bahia: FUNDAC.
- Silva, J. (2009). *Produção de sentidos em adolescentes privados de liberdade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Soihet, R. (2007). Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In M. D. Priore (Org), *História das mulheres no Brasil* (p. 362-400). São Paulo: Contexto.
- Souza, P. (2013). *Meninas que infracionam: a motivação para a prática de ato infracional para as adolescentes internas no CEABM*. Monografia de Graduação, Faculdade Cearense, Centro de Ensino Superior do Ceará.
- Vasconcelos, R. (2005). *O poder e a cultura da violência em Alagoas*. Maceió: EDUFAL.
- Venâncio, R. (2007). Maternidade negada. In M. D. Priore (Org), *História das mulheres no Brasil* (pp. 189-222). São Paulo: Contexto.
- Volpi, M. (1999). ECA, delitos e adolescência. In Fórum DCA Nacional & ABONG (orgs) *Adolescência, ato infracional e cidadania* (pp. 53-60). São Paulo: Fórum DCA Nacional e ABONG.
- Vygotsky, L. (1960). *Obras Escogidas Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Recuperado em 10 de julho, 2013: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wacquant, L. (2001). *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- Zamora, M. (2008). Adolescentes em conflito com a lei: um breve exame da produção recente em Psicologia. *Polêmica Revista Eletrônica*. Recuperado em 19 de setembro, 2012, da Polêmica Revista Eletrônica: www.polemica.uerj.br
- Zanella, A. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em estudo*, 9, n. 1. Recuperado em 09 de maio, 2013, da Scielo (Scientific Electronic Library On line): www.scielo.br
- Zirbel, I. (2007). *Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil. Um debate*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

APÊNDICE

Apêndice A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa – Sentidos subjetivos do ato infracional construídos pelas adolescentes em privação de liberdade, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Caso não saiba ler, a pesquisadora fará a leitura deste documento, e caso tenha dúvida, poderá perguntar.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo, mas caso você sinta qualquer dano, poderá entrar em contato com a pesquisadora, através dos contatos que estão abaixo neste documento. Mas também é importante ressaltar que a execução desta pesquisa irá contribuir para a melhoria das políticas de medida socioeducativa, bem como servirá para trazer à visibilidade a questão da adolescente que comete ato infracional.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, na Universidade Federal da Bahia, e após esse tempo serão destruídos. Quando a pesquisa for concluída, você poderá ter acesso aos dados, que serão utilizados para a confecção de uma dissertação de mestrado. As identidades das participantes serão preservadas. Dessa forma, é preciso que você autorize a publicação dos dados, sabendo que não será possível ninguém te identificar.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informada pela pesquisadora Dora Teixeira Diamantino de que serei entrevistada, e se porventura perceber que as questões suscitadas me mobilizam emocionalmente poderei desistir a qualquer momento.

Foi-me garantido a confidencialidade da pesquisa, concordando em participar dela e que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou constrangimento. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Poderei consultar a pesquisadora responsável, através do e-mail dora_diamantino@yahoo.com.br, telefones 81221989/3283-6437, na Rua Aristides Novis, 2, Estrada de São Lázaro, CEP 40210-730, Salvador, Bahia, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação, bem como se perceber algum dano.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados. Estou ciente de que os dados bem como os instrumentos ficarão guardados, por cinco anos, na Universidade Federal da Bahia, e após este período serão destruídos.

LOCAL E DATA:

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL (menor de 21 anos):

(Nome por extenso)

(Assinatura)

Apêndice B – Modelo do Termo de Assentimento do Menor

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “Sentidos subjetivos do ato infracional construídos pelas adolescentes em privação de liberdade”. O Juiz titular da 2ª Vara da Infância e Juventude, Dr. Nelson do Amaral, autorizou que você participe. Se você não souber ler, a pesquisadora irá ler este documento para você, e caso tenha dúvida, poderá a qualquer momento perguntar.

Nesta pesquisa, queremos saber quais são as configurações dos sentidos e significados do ato infracional das adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação. As adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de 12 a 18 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na CASE-Salvador, onde vocês estão institucionalizadas. Para isso, será usado um gravador, que possibilitará registrar a entrevista. O uso do gravador é considerado seguro. Este estudo apresenta risco mínimo, mas caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones 81221989/3283-6437 da pesquisadora Dora Teixeira Diamantino.

Mas há coisas boas que podem acontecer como benefícios, como a melhoria das políticas de atendimento de medidas socioeducativas, bem como dar maior visibilidade à questão da adolescente que cometeu ato infracional. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira ao participar desta pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados estarão à sua disposição e serão utilizados para a confecção de uma dissertação de mestrado. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias,

sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Sentidos e Significados do ato infracional das adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa de internação”, que tem o objetivo de compreender as configurações dos sentidos e significados do ato infracional das adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com o juiz responsável por mim.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, ____ de _____ de _____.

Assinatura da adolescente

Assinatura da pesquisadora

Apêndice C – Roteiro Temático

Roteiro de Entrevista Narrativa

Nome:
Idade:
Naturalidade:
Escolaridade:
Raça:
Ato Infracional:
Tempo de Internação:

Tópico Inicial: Descreva os episódios de sua vida, desde o momento que começou a praticar atos infracionais.

Temas: Conte-me mais sobre...

- Família;
- Escola;
- Relações comunitárias;
- Relações amorosas/afetivas;
- Envolvimento em atos infracionais;
- Relações com os integrantes do grupo;
- Atividades desempenhadas na transgressão sócio-legal;
- Medida Socioeducativa;
- 1. Escolarização;
- 2. Oficinas pedagógicas;
- 3. Atividades de lazer/lúdicas;
- 4. Atendimento multidisciplinar;
- 5. Relações afetivas;
- 6. Interação familiar.
- Avaliação sobre o ato infracional;
- Avaliação sobre a adolescente que comete ato infracional;
- Percepção social sobre a adolescente envolvida na transgressão sócio-legal;
- Perspectivas futuras.