

SUZIE HAYASHIDA CABRAL

**ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA:
UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL**

Goiânia

2003

SUZIE HAYASHIDA CABRAL

**ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA:
UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, subprograma de Psicologia Social, da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa.

Goiânia

2003

ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA:
UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM PSICOLOGIA
SUBPROGRAMA DE PSICOLOGIA SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autora: Suzie Hayashida Cabral

Título: **Adolescentes em liberdade assistida: uma análise psicossocial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, subprograma de Psicologia Social, para obtenção do grau de Mestre.

Data da defesa: 29 de agosto de 2003

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Sonia Margarida Gomes Sousa - UCG/GO

Prof^a. Dra. Anita Cristina de Azevedo Resende - UCG/GO

Prof^a. Dra. Maria Ignês Costa Moreira - PUC/MG

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por fotocópias ou processos eletrônicos.

Assinatura _____ Local e Data _____

Para Milton e Gabriela,
dedico o resultado de muita
luta, dos muitos momentos que
deixamos de estar juntos.
(Amo vocês!)

AGRADECIMENTOS

A Sonia Margarida Gomes Sousa, minha orientadora, pelo carinho, paciência e dedicação, e pelo muito que me ensinou neste caminho.

A Anita Cristina Azevedo Resende, estimada professora do mestrado, e à professora Kátia Barbosa Macedo, pela disponibilidade e pela valiosa contribuição que me propiciaram no exame de qualificação.

Aos professores do mestrado, que me transmitiram conhecimentos que significaram muito para mim, não só como profissional e pesquisadora, mas também como pessoa. Com especial reconhecimento ao professor Fernando González Rey.

Aos colegas do mestrado e do grupo de pesquisa — Lorena, Ivana, Daniela, Mara, Lívia, Thaís, Renata (não me esqueci de você!), Rogério, Mara Rúbia, Altair, Lana e Rosângela — pelo carinho e companheirismo e pelos momentos compartilhados.

A Lorena, também pelas palavras amigas e o apoio sempre presente, e à Ivana, por sua incrível amizade, cujo significado não tenho como descrever.

A Tia Vera, pelo seu carinho, pelos “empurrões” e pela certeza de sempre ter seu colo.

A Maria Rita, pelas palavras sensatas e por ajudar a acalmar meu coração e concentrar minhas energias neste trabalho (você ganhou a aposta!).

A Lilianne, pela paciência, pelo carinho e pela amizade.

A equipe do Programa de Liberdade Assistida, pela solicitude em todas as situações. Especialmente à Lílian Santana de Velasco Vieira, Coordenadora da L.A., e às orientadoras: Glória, Márcia, Jussara, Altair, Maura e Sônia.

Aos adolescentes que participaram desta pesquisa, sem cuja preciosa disposição ela não teria sido realizada.

A minha mãe, Hideká, que com certeza está muito orgulhosa por mais este passo. Aos meus irmãos, Wilson Jr. e Ronie que, mesmo longe, estão sempre ao meu lado.

A minha família, com toda a emoção: Milton, pelo seu amor, pela paciência, pela compreensão, pelo incentivo constante, pelos momentos alegres que me ajudaram a distrair, pelos momentos difíceis que me fizeram crescer, e pela nossa vida juntos, plena de amor, carinho, companheirismo, cumplicidade e amizade. A Gabriela, sempre meu bebê (obrigada por existir!), pela compreensão por estar sempre ocupada com o mestrado, e não ter sido tão dedicada a você quanto precisava; a Alaor e Mayara, meus queridos “filhos postiços” (obrigada pelo bom humor!), pelas brincadeiras, pelo carinho e pela compreensão.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo a compreensão dos sentidos atribuídos por adolescentes autores de ato infracional por estarem submetidos à medida socioeducativa de liberdade assistida. Foram realizadas entrevistas com sete adolescentes, sendo cinco do sexo masculino e duas do sexo feminino, na sede do Programa de Liberdade Assistida em Goiás, cuja análise teve como referência a abordagem sócio-histórica proposta por Vigotski. Inicialmente, recupera-se a história da inclusão pela exclusão da adolescência pobre no Brasil pelas políticas públicas direcionadas ao adolescente autor de ato infracional, discutindo a construção histórica do termo “menor” que associa o adolescente pobre à marginalidade, e a tentativa, a partir do ECA, de reestruturar as relações entre a sociedade e o adolescente em conflito com a lei. São então discutidas as concepções naturalizadas sobre a adolescência, sublinhando-se a processualidade do desenvolvimento e o caráter necessariamente social e histórico da personalidade. Dessa forma, o adolescente autor de ato infracional é situado no contexto da sociedade contemporânea, evidenciando-se os aspectos ideológicos fundamentais da relação dialética desse adolescente com a realidade social. Constatou-se que, por ambíguos e contraditórios, os sentidos que emergem da fala dos adolescentes entrevistados não só revelam sua realidade concreta como também reproduzem valores ideológicos cristalizados, como a reinclusão via escola, trabalho e bom comportamento, que norteiam o Programa de Liberdade Assistida. Passado-presente-futuro surgem nos discursos dos adolescentes permeados pelo aspecto da “normalidade”, que naturaliza sua infância, sua condição social, sua perspectiva de vida e evidencia sua inclusão pela exclusão social, o que impediria a percepção e a crítica sobre os valores da sociedade capitalista e sobre a sua própria temporalidade e historicidade. Por fim, a Liberdade Assistida é questionada como instituição que, servindo a interesses da classe dominante, pretende o conformismo e a adaptação, mas também como um termo que pode referir-se a assistir o adolescente em busca da liberdade embasada na consciência crítica de sua realidade social e histórica, possibilitando-lhe, portanto, tornar-se sujeito, e não objeto.

ABSTRACT

This research aims the comprehension of the senses attributes to offender teenagers, submitted to the socio educational programme of assisted freedom. It's based on interviews done with seven teenagers, being five boys and two girls, at the headquarters of the Assisted Freedom Program, in Goias estate, Brazil, which has as reference the sociohistorical approach proposed by Vigotsky. It initially recovers the history of the inclusion by the exclusion of the poor teenage in Brazil, by directed public politics to the offender teenagers, reviewing the historical term "minor", that associates the poor teenagers to delinquency, and the attempt, based on the ECA to restructure the relations between society and the teenager in conflict with the law. The naturalized conceptions about the teenagers are then submitted to discussions, focussing the process its development and the character necessarily social and historical of its personality, and therefore the offender teenager is shown, in a context of the contemporary society, bringing up the fundamental ideological elements that fulfil the dialectic relation between this teenager with the social reality. It shows that, contradictory and ambiguous, the feelings emerge from the voices of the teenagers interviewed not only reveal their concrete reality, but also the reproduction of ideological values, as the reinclusion to school, work or good behavior, proposed by the Assisted Freedom Program. Past-present-future appear in their speech as a "normal" aspect, that naturalizes their childhood, their socio condition, their life perspective, and shows their inclusion by the socio exclusion, which would stop the perception and the critics about the values of the capitalist society, and about their own temporality and historicity. To conclude, the Assisted Freedom is questioned as an institution that serves the dominant class interests, and pretends the conformism and adaptation, while as a term that could refer to actually assist the teenager who search for freedom having a critic knowledge of its social and historical reality, allowing him to become a subject, not an object.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DO PROCESSO DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO DO ADOLESCENTE AUTOR DE ATO INFRACIONAL	11
Origens da classe pobre e marginalizada	12
A crescente urbanização e o controle dos higienistas	16
A descoberta do “menor” e os “novos ares” trazidos pelo ECA	20
Discussões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	27
CAPÍTULO 2 – A ADOLESCÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	33
As concepções de adolescência	33
Contribuições de Vigotski ao estudo da adolescência	38
O adolescente autor de ato infracional	48
CAPÍTULO 3 – A LIBERDADE ASSISTIDA NO CONTEXTO GOIANIENSE	56
CAPÍTULO 4 – OS SENTIDOS DA FALA DOS ADOLESCENTES EM L. A.	64
Ontem: A infância	70
O processo de socialização primária: a infância “normal”	70
O início da adolescência: as “más companhias”	76
As infrações: a responsabilização do outro	84
Hoje: A Liberdade Assistida	89
L.A. : conselhos, compromisso, responsabilidade	89
Família, escola, amigos: a volta à “normalidade”	96
Amanhã: A cristalização dos valores	102
Escola: os “futuros possíveis”	102
Perspectivas e planos: o futuro “normal”	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A	118

INTRODUÇÃO

Conflitos sociais, desigualdades, injustiças sempre foram, para mim, motivo de muita reflexão, preocupação e indignação. Deparei-me, entretanto, no curso de Psicologia, com teorias diversas que terminavam por concentrar no indivíduo todas as respostas para sua saúde psíquica, a qual é entendida como sendo a conduta das pessoas dentro dos padrões de normalidade que são impostos pela sociedade.

Nos anos de 1999 e 2000, tendo em vista a preocupação com as questões sociais, desenvolvi um trabalho, a título de estágio curricular na área de Psicologia Social Comunitária, que envolvia adolescentes em situação de risco pessoal e social, em um órgão da Prefeitura de Goiânia, o Centro de Atendimento a Crianças e Adolescentes – Ceaca.

A pesquisa então realizada, que culminou no trabalho monográfico intitulado *Delinqüência: o círculo vicioso da violência*, visava a um questionamento em torno das formas de violência a que aqueles adolescentes foram submetidos no decorrer de sua existência, além do processo de exclusão/inclusão inerente à sua condição de marginalizados pela sociedade. Foram então expostos os caminhos percorridos por esses adolescentes tendo em vista a violência que permeia suas vidas e o modo como esta retorna para a sociedade sob a forma de delinqüência.

Todavia, apesar de comovente pela minha inserção (eu diria imersão) no cotidiano e na vida daqueles adolescentes, essa experiência fez com que emergissem diversas dúvidas e questionamentos. Tanto no que se refere à pesquisa social e às formas de apreender, com a maior proximidade possível, uma realidade social que é dinâmica, processual, subjetiva e contraditória, quanto em relação à constituição da subjetividade do adolescente que comete infrações e é

estigmatizado como “menor delinqüente”,¹ esvaeceram-se muitas convicções, cedendo lugar a buscas e indagações.

A trajetória do mestrado propiciou-me a oportunidade de conhecimento de estudos, pesquisas e autores, que provocaram uma reviravolta em minhas concepções acerca da psicologia social, da pesquisa qualitativa, e dos paradigmas de ciência. Muitas dessas novas idéias vieram ao encontro de diversas incertezas, desvelando uma nova perspectiva de trabalho, tanto como pesquisadora quanto como psicóloga. Sublinho, por sua relevância na construção deste trabalho, a psicologia sócio-histórica, fundamentada nas contribuições de Vigotski,² como uma gratificante descoberta. Marcada pelo pensamento crítico acerca da psicologia social e da sociedade, e por considerar o indivíduo como sujeito agente de transformações, ela possibilita vislumbrar as mudanças que se fazem necessárias para uma sociedade mais justa e inclusiva, capaz de garantir a todos – homens, mulheres, adolescentes e crianças – as condições dignas de sobrevivência.

Enfatizo, também, minha inserção no importante diálogo estabelecido entre o Núcleo da Infância, Adolescência e Família — NIAF (VPG/UCG) e o Núcleo de Exclusão/Inclusão Social — NEXIN, que se traduz em pesquisas e estudos referentes aos temas da adolescência, na perspectiva sócio-histórica, e em esforços no sentido de compreender os múltiplos aspectos psicossociais que ela envolve.

Estudar o adolescente em conflito com a lei³ a partir desse ponto de vista pressupõe, portanto, a contextualização do indivíduo histórica e socialmente, o que implica trazer à tona os elementos sociais que mascaram sua condição de marginalizado, em decorrência de sua classe social, marcada pela

¹ O uso dos termos “menor”, “delinqüente”, “infrator” e outros é inevitável, em virtude da discussão a que me proponho neste estudo. Mas serão sempre colocados entre aspas, a fim de sinalizar o posicionamento crítico diante deles, tendo em vista o preconceito e o estigma que carregam.

² Vigotski – utilizo essa grafia por ser a mais empregada nas traduções para o Português e nas obras de autores brasileiros que o citam. Entretanto, ressalto a existência de grafias diferentes, como Vygotski ou Vigotsky, dependendo da referência citada.

³ Concorro com Volpi (2001, p. 21): “Preferimos as expressões adolescente em conflito com a lei [...] e adolescente autor de ato infracional por apresentarem uma circunstância de vida e não uma categoria valorativa”.

exclusão e exploração através dos séculos. Dessa forma, circunscrevo aqui a problemática do adolescente⁴ goianiense em conflito com a lei, sob o prisma de sua subjetividade, tendo como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da medida socioeducativa de liberdade assistida.

A partir de uma visão dialética da sociedade, enfatizando-a em seu aspecto ideológico,⁵ focalizo a constituição da subjetividade do adolescente autor de ato infracional inserido em um contexto macro, no qual é destacado o mundo das classes, dos seus conflitos e interesses, além dos mecanismos de controle utilizados pela sociedade ao longo da história para lidar com a violência, a delinquência e os atos infracionais, cometidos por adolescentes. É por meio desses mecanismos que os adolescentes terminam privados de direitos fundamentais, oprimidos e responsabilizados pela violência da qual eles próprios são, possivelmente, em última instância, as maiores vítimas.

Todavia, concordo com Minayo, ao prefaciar Assis (1999), quando defende a idéia de que culpar a sociedade, ou seja, um sujeito abstrato e indeterminado, ou a instituição familiar ou a índole do indivíduo (de acordo com o senso comum) pode ser paralisante. É necessário compreender o adolescente não a partir de determinismos sociais ou biológicos e sim como indivíduo que se constitui na relação com a sociedade. Como afirma Resende (1987, p. 17, grifo da autora), “justamente porque é uma *relação*, é que isolar a sociedade é se aprisionar à afirmação e confirmação de uma sociedade abstrata. De outra parte, isolar o indivíduo não é um absurdo e uma ilusão menores”.

Conforme Gonçalves (2001), a recuperação da subjetividade como objeto da Psicologia é possibilitada por Vigotski, ainda que essa categoria não apareça de forma explícita em sua obra. Neste estudo, a subjetividade é entendida

⁴ Mesmo entendendo a adolescência desde a perspectiva sócio-histórica, o que implica não categorizá-la com base em critérios universalizantes, adoto, neste estudo, o conceito de adolescente conforme dispõe o Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, a pessoa entre doze e dezoito anos de idade.

⁵ Entendo *ideologia* na perspectiva de Thompson (2000, p. 43), que a define como a “criação ou reprodução das relações de dominação através do uso de formas simbólicas”, ou seja, a criação de estratégias de construção simbólica que estabelecem e sustentam as relações de dominação.

conforme a representação de González Rey (1999) que, ao refletir acerca das contribuições de Vigotski, reconhece-a como um sistema complexo de significações e sentidos produzidos na vida cultural humana. No processo de constituição da subjetividade estão definidas duas instâncias essenciais, uma individual e outra social, as quais se pressupõem reciprocamente. Ou seja, a subjetividade individual é determinada socialmente, mas não em forma de um determinismo linear externo e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social mas, simultaneamente, nela se constitui.

Do entendimento do ser humano como um ser social, sujeito de sua história, emerge a pergunta que está na origem desta pesquisa: *qual é o sentido, para o adolescente autor de ato infracional, de ser submetido à medida socioeducativa de liberdade assistida?* Investigar esse sentido é uma tentativa de melhor compreender a singularidade desse indivíduo, tentando trazer à tona a subjetividade social inerente a esse questionamento.

O método proposto para percorrer esse caminho é resultado de um determinado olhar, de uma determinada forma de perceber e entender o ser humano que vive, constrói e modifica sua realidade. Assim, por sua historicidade e pela impossibilidade de separar sujeito e objeto do conhecimento, uma área de pesquisa que lida com seres humanos requer, em sua análise, métodos de pesquisa mais coerentes, para melhor apreender, desvendar, compreender e modificar essa realidade social que é, portanto, dinâmica, específica e está em constante transformação.

É exatamente esse pressuposto que faz do materialismo histórico e dialético, construído por Marx (1978), um método mais propício para investigar a realidade social. Contrapondo-se ao pensamento idealista de Hegel, para quem a realidade reflete a consciência, Marx & Engels (1993, p. 32-33) consideram a consciência um reflexo das condições materiais de existência:

As premissas de que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas [...]. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou. [...] A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são, e o que são coincide, portanto, com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

É histórico esse método porque entende a realidade como histórica e transitória, sendo sua compreensão válida tanto tempo quanto valham as condições objetivas que lhe deram origem. Ou seja, entende que o método não pode cristalizar a explicação como algo imutável e a-histórico: “o mundo sensível em seu redor não é objeto dado diretamente para toda a eternidade, e sempre igual a si mesmo, mas antes o produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações cada uma das quais ultrapassa a precedente” (MARX & ENGELS, 1993, p. 40). E é dialético por oferecer um modo de pensar as contradições de uma realidade determinada, ou seja, de compreendê-la como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Em síntese, ao desenvolver sua análise econômica e política da sociedade, Marx (1993) terminou construindo um método que possibilita o acesso à subjetividade, tendo em vista a leitura que se faz do homem na relação entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva.

A proposta metodológica desta pesquisa é norteadada pela psicologia sócio-histórica de Vigotski, que “fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método” (BOCK, 2001, p. 17), e para cujos princípios o estudo da configuração subjetiva do indivíduo é essencialmente social:

para a [Psicologia] Sócio-Histórica, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade [...] A compreensão do mundo "interno" exige a compreensão do mundo "externo", pois, são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo, no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem. (BOCK, 2001, p. 22)

Para a análise do fenômeno estudado, recorro à teoria de Vigotski (2000), cujos estudos demonstram a importância do pensamento e da linguagem para a compreensão da natureza da consciência humana. Segundo esse pensador, “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 2000, p. 190).

O sentido da palavra, para Vigotski (2000, p. 181), diferencia-se e predomina sobre o significado, pois

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 de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge. [...] 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.

O ponto de partida para compreender a constituição da subjetividade é, de acordo com Vigotski, o entendimento dos signos, da linguagem, da fala, da palavra, que, construída na relação com a história e a cultura e expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressar/codificar as vivências que se processam em sua subjetividade.

Entendendo o fenômeno psicológico a partir de sua constituição na relação com o mundo material e social, delinheiro como objeto os sentidos atribuídos por adolescentes goianienses em conflito com a lei a estarem sendo submetidos à medida socioeducativa de liberdade assistida. A linguagem é o ponto de partida para a apreensão desses sentidos e, por isso, enfatiza-se seu entendimento como, a um só tempo, mediação da subjetividade e instrumento produzido social e historicamente. Segundo Aguiar (2001, p. 130), a linguagem é “instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio da qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo dos significados, que é construído no processo social e histórico”.

A partir desses pressupostos, a pesquisa empírica foi realizada com adolescentes atendidos pelo Programa de Liberdade Assistida em Goiás,⁶ operacionalizado pela Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho. A pesquisa envolveu os seguintes procedimentos:

➤ Conhecimento do campo de pesquisa

- Solicitação da autorização do Juiz da Infância e Juventude para a realização das entrevistas com os adolescentes;
- Entrevistas com a Coordenadora do Programa de Liberdade Assistida — L.A., que relatou o funcionamento e a rotina de trabalho;
- Estudo das documentações em termos de legislação, projetos de implantação do programa, relatórios e normatização;
- Coleta de informações sobre os adolescentes submetidos à medida socioeducativa de liberdade assistida, por meio da leitura de prontuários e entrevistas informais com algumas orientadoras⁷ do programa;
- Acompanhamento das orientadoras, durante o mês de outubro de 2002, nas visitas às residências dos adolescentes. Nessa oportunidade foi possível observar de perto o trabalho que realizam com os adolescentes e suas respectivas famílias. O estreito vínculo que estabelecem com ambos e as questões de praxe que são formuladas pelas orientadoras. Em raras ocasiões os adolescentes encontravam-se em casa; de maneira que, nessas visitas, os contatos, as conversas, eram com as famílias.

⁶ Embora seja uma instituição de âmbito estadual, esta pesquisa restringiu-se apenas a adolescentes moradores da cidade de Goiânia.

⁷ A figura do orientador e outras informações sobre o Programa de Liberdade Assistida são detalhadas no Capítulo 3.

➤ Entrevistas com os adolescentes

- Com base nesse estudo inicial, foram definidos os temas importantes para abordagem nas entrevistas. Foram escolhidos os mais recorrentes tanto nos projetos de implantação do L.A., quanto nos diálogos das orientadoras com os adolescentes, com a pesquisadora e com as famílias, e ainda nos prontuários dos adolescentes. Tais temas, que foram trabalhados nas entrevistas, são: família, escola, drogas, amizade, liberdade, liberdade assistida, infração, futuro.
- As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2002, na própria sede do Programa de Liberdade Assistida, em virtude do espaço e principalmente da privacidade. Em conversas com as orientadoras, foram selecionados os adolescentes para as entrevistas, tendo como critério a diversificação da idade dentro da faixa etária pretendida – 12 a 17 anos – e a distribuição por regiões da cidade e o sexo. Foram entrevistados sete adolescentes, sendo cinco do sexo masculino e duas do sexo feminino. Sempre se iniciava a entrevista pela apresentação da pesquisadora, em seguida era explicada a pesquisa e seus objetivos. Era assegurado ao adolescente o compromisso ético de absoluto sigilo no sentido de preservar sua identidade. Solicitava-se ao adolescente que escolhesse um nome pelo qual gostaria de ser chamado, e é esse nome fictício que identifica os adolescentes entrevistados no decorrer deste trabalho. Pedia-se ao adolescente seu consentimento para ligar o gravador, reafirmando o compromisso de sigilo.
- Pela leitura dos prontuários, foi possível perceber que, no decorrer dos processos, os adolescentes passaram por várias entrevistas com diversos profissionais, até chegar à Liberdade Assistida (L.A.), quando novamente eram entrevistados pelo orientador. Como esse percurso é todo documentado e anexado ao prontuário, a história de vida, as relações familiares, as condições socioeconômicas, o relato da(s) infração (ões) cometida(s) e a eventual passagem pelo Centro de Internação de Adolescentes (CIA), ou instituições de tratamento para

dependência química, se fosse o caso, estavam contidas nos prontuários e já haviam sido comentadas pelo adolescente diversas vezes. Com essa preocupação, procurou-se fazer com que os adolescentes não sentissem, nessa entrevista, a sensação de que seria mais uma, igual a tantas outras pelas quais eles já haviam passado. Eles provavelmente iriam falar de todos esses aspectos, mas de uma forma diferente. Por isso, apenas solicitava-se que falassem deles mesmos e eles inicialmente falavam o que queriam, o que achavam importante. Em algumas ocasiões, pela dificuldade de deixá-los à vontade, a entrevista era iniciada com o pedido de que o adolescente imaginasse um filme sobre a sua vida e em seguida que falasse desse filme. E assim as entrevistas fluíam, o adolescente falando dele mesmo, a seu modo revelando sua maneira de ver o mundo. Sutilmente os temas sobre família, escola, liberdade, liberdade assistida, infração, drogas, internação, projetos de futuro, vinham à tona ou eram introduzidos e discutidos. E também os sentimentos, as emoções, o significado e o sentido que cada assunto suscitava (ver, no apêndice A, a transcrição completa de uma entrevista).

- As informações obtidas nas entrevistas foram sistematizadas a partir de núcleos de significação do discurso, que são, segundo Aguiar (2001, p. 135), os “temas/conteúdos/questões centrais apresentadas pelo sujeito, entendidos assim menos pela frequência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento”.
- A análise foi realizada tendo em vista o processo de construção/interpretação (GONZÁLEZ REY, 1999) e tendo por base a teoria sócio-histórica de Vigotski.

Foi possível, dessa forma, empreender o trabalho que aqui se apresenta, lembrando que o conhecimento resultante representa, necessariamente, um recorte da realidade pesquisada. Para percorrer este caminho, foi traçado, como se vê no primeiro capítulo, um panorama histórico do processo de exclusão/inclusão focalizando as políticas públicas direcionadas ao adolescente autor de ato infracional

e procurando expor como a sociedade tem lidado com esse problema, até desembocar na atual estrutura jurídica, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O segundo capítulo traz um questionamento sobre as concepções naturalizadas da adolescência, retomando as concepções de Vigotski, e ainda os estudos e contribuições de diversos autores, como Queiroz, Passeti, Volpi e Guará, em relação ao adolescente autor de ato infracional no confronto com a sociedade capitalista da atualidade.

O terceiro capítulo detalha o Programa de Liberdade Assistida, suas propostas de existência, suas normas, demonstrando suas especificidades no contexto goianiense.

As falas dos adolescentes submetidos à medida socioeducativa de Liberdade Assistida são analisadas no quarto capítulo, a partir dos núcleos de significação dos discursos e dos diálogos com as teorias e pesquisas sobre a temática da adolescência em conflito com a lei.

Considerando-se a relevância social deste tema, fica evidente a necessidade de compreender melhor o adolescente em conflito com a lei, numa perspectiva que o retire da obscuridade para o primeiro plano, elevando sua voz e recolocando-o como sujeito da ação. Trazer à tona a perspectiva e a subjetividade desse adolescente é uma forma de contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas que, afinal, dizem respeito à sua vida e, de algum modo, à vida de todos nós.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DO PROCESSO DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO DO ADOLESCENTE

AUTOR DE ATO INFRACIONAL

Para compreender e situar o adolescente em conflito com a lei é necessário percorrer a história da sociedade brasileira, marcada por contradições, mudanças e transformações, que também marcam e modificam as concepções de adolescência e as formas pelas quais o poder público lida com os adolescentes que cometem infrações. Destaca-se, dessa forma, o papel que a adolescência, em especial a adolescência pobre, representou no decorrer dos séculos no Brasil, intentando trazer à tona reflexões sobre a dinâmica exclusão/inclusão retratada nesse processo histórico.

Sawaia (2001, p. 106) investiga a relação exclusão/inclusão, ou seja, a inclusão social pela exclusão dos direitos humanos, pondo em relevo que se trata de dois lados de uma mesma moeda, ou seja, “duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas — a desigualdade social, a injustiça e a exploração”, devendo, portanto, ser analisadas à luz das questões sociais que as produzem. O fenômeno da exclusão/inclusão do adolescente em conflito com a lei é estudado aqui, a partir da identificação dos processos nos quais historicamente foram-se configurando as relações de poder que legitimaram as estratégias de manutenção da desigualdade social.

Por vezes, no decorrer deste estudo, são empregados os termos infância, ou criança, em vez de adolescência ou adolescente. Isso decorre de que, na própria história, como aqui se evidencia, há momentos em que crianças e adolescentes se confundem na forma como são tratados e concebidos pela sociedade e pelo poder público, principalmente na discussão das origens do termo “menor”. Como observa Rizzini (1997), o termo *infância* no decorrer do século XIX

era empregado para designar os anos de desenvolvimento do indivíduo, até que atingisse a maioridade. A autora ainda enfatiza que “na legislação penal, o uso do termo menor era corrente para abarcar todos aqueles que, igualmente, não tivessem completado a maioridade (estipulada em 21 anos)” (RIZZINI, 1997, p. 222). Dessa forma, em alguns períodos históricos, como no Brasil Colonial, não se encontram referências específicas aos adolescentes, o que parece ser um indício de que se desconheciam essa fase da forma como hoje é concebida. Ou se era criança ou se era adulto, tendo em vista o modo de produção da sociedade, eminentemente rural, no qual os adolescentes eram inseridos da mesma forma que os adultos.

Percorrer a trajetória dos processos de exclusão da adolescência pobre no Brasil, desde a colonização, põe em relevo as diferentes formas como estes ocorreram. Situar esses processos nas relações econômicas e sociais historicamente vigentes propicia uma discussão sobre as origens do termo "menor" com todo o peso estigmatizante⁸ que ele carrega. Concomitantemente, são evidenciadas as políticas públicas dirigidas ao adolescente autor de ato infracional no decorrer desse processo. Ao final, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente – um marco no lento processo de mudança das políticas sociais voltadas ao adolescente em conflito com a lei.

Origens da classe pobre e marginalizada

Nos registros do processo da colonização do Brasil, encontram-se estampados os interesses europeus, predominantemente mercantilistas. Schueler (2000, p. 19) enfatiza o papel do Brasil como “a mais importante colônia portuguesa, que abastecia a ‘mãe-pátria’ de ouro, prata e matérias-primas de várias estirpes”. Na discussão dos mecanismos de conquista, evidenciam-se as práticas de colonização

⁸ O estigma é definido por Goffman (1980, p. 14) como um atributo profundamente depreciativo. O autor afirma que “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus”.

que se fizeram necessárias para a “ampliação de poderes temporais, a expansão territorial e o domínio sobre as novas regiões coloniais” (SCHUELER, 2000, p. 21). Essas práticas vão marcando as parcelas da população das quais se originam, de forma destacada, a classe pobre e marginalizada, ou seja, os indígenas, os negros e as crianças abandonadas.

Nesse processo, as missões jesuítas tiveram um papel preponderante, como destaca a autora: “Missão e conquista, longe de constituírem ações contraditórias, foram faces de um mesmo processo de colonização do Novo Mundo” (SCHUELER, 2000, p. 21). Os jesuítas, segundo Del Priore (1998, p. 13), foram responsáveis pela conversão, cristianização e humanização dos índios brasileiros, com uma doutrina “fortemente arraigada na psicologia de fundamento moral e religioso”, e um projeto disciplinar que não dispensava açoites e castigos. O investimento na infância indígena foi uma tática que essa autora destaca como adestramento, tendo em vista sua inocência e doçura, sendo a infância percebida como “momento oportuno para a catequese [...], uma vez que certas práticas e valores ainda não se tinham sedimentado” (DEL PRIORE, 1998, p. 15).

No entanto, a despeito do esforço das missões jesuíticas, os pequenos traziam consigo marcas profundas, deixadas pela cultura indígena, que emergiam na puberdade, fazendo com que os padres catequistas considerassem-na

a idade perigosa e ingrata, na qual as raízes falam mais alto [...]. A adolescência indicava o reingresso dos jovens aos costumes parentais e, mais do que isso, unia mamelucos, mestiços e “órfãos da terra” numa mesma luta pela sobrevivência nas adversas condições de vida que se tinha no interior do sistema colonial, na então terra de Santa Cruz. (DEL PRIORE, 1998, p. 23-24)

A escravidão negra é outro importante aspecto que merece destaque por sua grande influência no contexto das relações econômicas e sociais na colonização. Faleiros (1995) explica a baixa taxa de crescimento da população escrava, como decorrência de diversos fatores, como os abortos por maus tratos, a alta mortalidade infantil em virtude das péssimas condições do cativeiro e os infanticídios praticados pelas mães como uma forma de livrar seus filhos da escravidão. O destino das crianças escravas que sobreviviam era o trabalho e,

quando ainda muito pequenas eram consideradas e tratadas como animaizinhos de estimação dos filhos dos senhores. Sofriam humilhações, maus tratos e abusos sexuais. No entanto, não havia muitas crianças escravas abandonadas, uma vez que “sua sina estava traçada como propriedade individual, como patrimônio e mão de obra” (FALEIROS, 1995, p. 224).

Mas o número de crianças abandonadas nas portas das casas, de igrejas, nas ruas e até nos monturos de lixo, em meados do século XVII era assustador, chegando a tornar-se um problema que exigia providências. Assim, as preocupações em solucioná-lo ocuparam um espaço estratégico naquele contexto histórico. Estado e Igreja promoviam diferentes formas de assistência filantrópica, direcionadas às crianças abandonadas, órfãs ou pobres.

No Brasil Colônia, segundo Faleiros (1995), os moldes de assistência a essas crianças eram ditados pela Corte, isto é, eram os mesmos adotados em Portugal e em toda a Europa. Discorrendo sobre tal assistência, a autora ressalta o papel da Irmandade de Nossa Senhora, conhecida popularmente como Santa Casa de Misericórdia, que “embora de caráter leigo e gozando de autonomia [...], mantinha estreitas relações com a realeza e com a hierarquia da Igreja Católica, relações estas de privilégios, mas muitas vezes conflitivas” (FALEIROS, 1995, p. 227).

Em virtude do agravamento da situação das crianças abandonadas, órfãs e “enjeitadas” — também chamadas de “expostas” —, decorrente dos constantes atritos entre o governo real, que cumpria mal suas responsabilidades e seus compromissos financeiros no que se referia à assistência aos “enjeitados”, e a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, foram criadas, após anos de pressões e discussões, as Rodas dos Expostos.

A Roda se constituía em todo um sistema legal e assistencial dos expostos até sua maioridade. Em realidade, “Roda” era o dispositivo cilíndrico no qual eram enjeitadas as crianças e que rodava do exterior para o interior da casa de recolhimento. (FALEIROS, 1995, p. 235)

A política de dominação que está na base do esquema da Roda carrega em si toda a política da escravidão, apoiada pelo Império e articulada pela oligarquia rural e a nascente burguesia comercial. Essa política, por um lado, “validava e institucionalizava o enjeitamento da criança desvalorizada (negra, mestiça, ilegítima) e, por outro lado, a incorporava ao trabalho, como ‘cria’ ou como trabalhador não assalariado” (FALEIROS, 1995, p. 235). O sistema da Roda trazia, dessa forma, o retrato da desvalorização da criança no Brasil Colônia: “os expostos, recolhidos e assistidos eram conduzidos precocemente ao trabalho e explorados, para que pudessem ressarcir aos ‘seus criadores’ ou ao Estado os gastos feitos com sua criação” (FALEIROS, 1995, p. 235).

Irene Rizzini (1995; 2000) enfatiza que as preocupações em relação à população infantil e juvenil até o advento da independência do Brasil limitavam-se à prática do recolhimento nas Casas dos Expostos. A questão penal referente aos menores de idade não tinha maior expressão. As medidas punitivas eram amparadas pelas Ordenações do Reino de Portugal (RIZZINI, 2000, p. 9), e eram extremamente bárbaras. “Apesar da menor idade constituir um atenuante à pena desde as origens do direito romano, crianças e jovens eram severamente punidos antes de 1830, sem maior discriminação em relação aos delinqüentes adultos” (RIZZINI, Irene 1995, p.104).

Cabe aqui uma tentativa de buscar as origens do termo “menor” com uma conotação estigmatizante que associa a criança ou o adolescente à pobreza e à criminalidade. Conforme Londoño (1998, p. 130), no período colonial a palavra “menor” era associada apenas à idade. Entretanto, de acordo com Faleiros (1995), em sua análise da infância marginalizada daquele contexto histórico no Brasil,

O peso desta história até hoje nos pesa. Ao criulinho, ao moleque, à criança pobre, em suma, ao MENOR, não resta senão vender muito cedo sua força de trabalho, não resta senão uma “infância-curta”, pois histórica, ideológica e economicamente está destinado, através do trabalho precoce e desqualificado, à reprodução da situação de exclusão vivida pelos pobres no Brasil desde a Colônia. (FALEIROS, 1995, p. 236)

Faleiros descreve, portanto, o peso exercido por um processo histórico de desvalorização da criança pobre e marginalizada, cuja mão-de-obra era explorada, ou como mercadoria, no caso dos filhos dos escravos, ou como “ressarcimento” pelos gastos advindos de sua criação, no caso das crianças “expostas”. Em ambos os casos, revela-se a perversidade do processo de exclusão/inclusão vivido por essas crianças e adolescentes. Devidamente reproduzido ideologicamente, esse processo pode estar na origem da utilização do termo “menor” em seu sentido estigmatizante e denominador de uma infância/adolescência pobre, marginalizada e “delinqüente”.

A crescente urbanização e o controle dos higienistas

É no contexto do Brasil Imperial que vão surgir as primeiras preocupações em relação às penalidades aos indivíduos menores de idade. Ainda que incipiente, o interesse pela questão da idade na diferenciação das medidas punitivas aparece na primeira lei penal do Império, o Código Criminal de 1830, no qual são estabelecidos a responsabilidade penal para menores a partir de 14 anos e o seu recolhimento em Casas de Correção (RIZZINI, Irene, 1995; 2000).

A partir da segunda metade do século XIX, a preocupação com a formação educacional das crianças é tema de particular interesse do imperador D. Pedro II, e são promulgadas leis que tratam do ensino primário e secundário, além de decretos que estabeleciam a obrigatoriedade do ensino a todos os meninos maiores de sete anos. Segundo Rizzini (2000, p. 12), a pobreza não deveria constituir impedimento a que qualquer criança pudesse ter acesso ao ensino. As exceções eram os meninos com moléstias contagiosas, os que não fossem vacinados e os escravos.⁹

⁹ Nota-se que a menção que se faz à criança, no que diz respeito à educação obrigatória no Brasil Império, é necessariamente uma alusão exclusiva ao menino. As meninas “naturalmente” estão excluídas desse benefício, e nem sequer são citadas nas exceções.

As referências aos filhos dos escravos começam a aparecer na legislação a partir de 1850 e, em 1871, envolta na conjuntura das transformações que se processavam no país, é promulgada a Lei n. 2.040, conhecida como Lei do Ventre Livre. Irene Rizzini (1995, p. 101) destaca a controvérsia em torno dessa lei, polêmica por estabelecer uma liberdade condicionada à vontade do senhor, mas que constituiu um marco importante em direção à abolição da escravatura e com uma dimensão imposta à sociedade em se tratando de mudança de percepção em relação à criança.

Nesse período histórico, o Brasil é palco de profundas e rápidas transformações, decorrentes da urbanização, que se dava a passos largos, em contraposição a uma mentalidade essencialmente rural-agrária, que demandava uma reorganização das forças políticas. Ganham relevo, nesse contexto, os higienistas, que trazem conhecimentos médicos sobre higiene, controle e prevenção de doenças infecto-contagiosas e epidemias.

Foucault (1989) demonstra como as técnicas de poder foram legitimadas pelos dispositivos disciplinares em função das medidas necessárias para conter as epidemias, desde o século XVII na Europa:

A ordem responde à peste; ela tem como função desfazer todas as confusões: a da doença que se transmite quando os corpos se misturam; a do mal que se multiplica quando o medo e a morte desfazem as proibições. Ela prescreve a cada um seu lugar, a cada um seu corpo, a cada um sua doença e sua morte, a cada um seu bem, por meio de um poder onipresente e onisciente que se subdivide ele mesmo de maneira regular e ininterrupta até a determinação final do indivíduo, do que o caracteriza, do que lhe pertence, do que lhe acontece. [...] A peste é a prova durante a qual se pode definir idealmente o exercício do poder disciplinar. (FOUCAULT, 1989, p. 175-176)

Jurandir Freire Costa, em seu livro *Ordem médica e norma familiar* (COSTA, 1989), faz uma profunda análise de como a higiene médica, sob o pretexto de salvar os indivíduos do caos, insinuou-se na intimidade das famílias e trouxe a normalização das condutas nas esferas física, psíquica e sexual por meio de valores típicos e exclusivos do universo burguês. 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 e as relações afetivas entre os membros das famílias, mantendo e reproduzindo a ordem social burguesa até os dias atuais.

Passeti (1995, p. 39) tem uma visão extremamente crítica a respeito do papel que os higienistas exerceram nesse contexto histórico:

deve-se lembrar que o termo higienização está comprometido historicamente com o ideal de saúde pública, voltado para o domínio das epidemias e que acabou sendo ampliado para o controle disciplinar de comportamentos sociais, dando ao Estado legitimidade para definir os programas de saneamento em geral, quer sob o regime democrático, quer sob o regime totalitário.

Os higienistas, com sua prática intervencionista, instauram marcas disciplinares com profundas conseqüências para a sociedade, definindo os referenciais de normal e patológico, diagnóstico e prevenção, doença e cura. A prática cotidiana de controle disciplinar e social que nesse momento começa a se instaurar será aos poucos absorvida pela sociedade. É assim, em função da higiene, que os olhares se voltam para a criança, sobretudo a criança pobre, na forma de práticas cotidianas de controle, que exacerbam o aspecto médico e sanitário e ditam, em nome da preservação da segurança, dispositivos normativos médicos, sociais e assistenciais, “recomendando o que convém e punindo os atos que infringem essas regras de higienização, como assepsia” (PASSETI, 1995, p. 42).

O governo imperial, com a preocupação de recolher as crianças que vagavam nas ruas, e tendo ainda como pano de fundo a urgente questão da formação de um novo contingente de trabalhadores livres, toma aquelas que viriam a ser as primeiras medidas efetivas, advindas do poder público no Brasil, com relação à infância pobre. Surgem por todo o Império asilos mantidos pelos governos provinciais, que, segregando os “menores” do convívio social, pretendiam ministrar-lhes o ensino elementar e o profissionalizante. Segundo Irma Rizzini (1995, p. 244), é criado em 1875 o Asilo de Meninos Desvalidos, em cujo regulamento é descrita sua finalidade como sendo “um internato destinado a recolher e educar

meninos de 6 a 12 anos [...] que deveriam receber instrução primária e o ensino de ofícios mecânicos”.

A despeito de que na prática os asilos não tenham servido exatamente à população a que se destinavam e, ainda, sem considerar as reais preocupações do governo, não necessariamente com as crianças, mas com o risco que elas representavam, a autora salienta que “o Asilo representa um modelo de atendimento que será mantido na República, quando o Estado adotará uma política de atendimento baseada na internação, com o objetivo de educar ou recuperar o menor” (RIZZINI, Irma, 1995, p. 245).

Essa realidade evidencia, ainda, o processo pelo qual o conceito “menor” foi sendo construído. Tal processo confunde-se com a história das políticas públicas direcionadas à criança e ao adolescente, na medida em que o termo “menor” vai ganhando, com o passar do tempo, a conotação de criança ou adolescente em situação de abandono e marginalidade.

No Brasil Império, os juristas utilizavam os termos “menor” e “menoridade” na determinação da idade “como um dos critérios que definiam a responsabilidade penal do indivíduo pelos seus atos” (LONDOÑO, 1998, p. 130). Mas foi sob a mira dos higienistas que os “menores” foram identificados, no final do século XIX, como as crianças e adolescentes pobres das cidades, chamados de abandonados. Londoño caracteriza a situação dessas crianças e adolescentes:

Eram, pois, menores abandonados, as crianças e adolescentes que povoavam as ruas dos centros das cidades, os mercados, as praças e que, por incorrer em delitos, freqüentavam o xadrez e a cadeia, neste caso passando a ser chamados de menores criminosos. (LONDOÑO, 1998, p. 135)

Um cenário de crescente urbanização, disseminação de doenças, industrialização, políticas intervencionistas higienistas, fazem fundo à passagem desse período histórico para outro: a República.

A descoberta do “menor” e os “novos ares” trazidos pelo ECA

Diversos autores, destacados a seguir, ressaltam a passagem do século XIX para o século XX como extremamente importante no que diz respeito à preocupação em tratar especificamente a questão da população infantil e juvenil. A Abolição da Escravatura e a Proclamação da República provocam, no rastro das grandes transformações sociais que ocorriam, mudanças também no olhar lançado sobre as crianças e adolescentes pobres. Entretanto, a tônica higienista é marcante e vai preponderar nas discussões e nas práticas assistenciais, pois os conceitos de saúde física e moral, da família como célula social e da formação do cidadão trabalhador coincidem com o ideal positivista da República e de higienização da pobreza.

Num contexto mais amplo, o século XX é caracterizado pelas contradições do sistema capitalista que se consolida como modo de produção, pois, ao mesmo tempo em que o capital se expandia, também ficavam evidentes as grandes parcelas da população excluídas e marginalizadas. Essas contradições convertiam-se em desafios que exigiam maior eficiência, interesse e controle. Mancebo (2002, p. 106) reporta-se a essa realidade histórica, de mudanças, inquietações, medo das transgressões e a necessidade de reordená-las, levando “os Estados a penetrarem e interferirem mais profundamente na sociedade, através de soluções institucionais que solicitam uma obediência passiva aos cidadãos”. As implicações trazidas por tais mudanças, embasadas pelo “neoliberalismo como arcabouço teórico e ideológico” (MANCERO, 2002, p. 106), refletem-se não apenas na vida econômica, mas também nas diversas relações que se estabelecem entre os homens.

Irene Rizzini (2000), Londoño (1998) e Irma Rizzini (1995) descrevem a fase inicial do período republicano como bastante profícua no que se refere à legislação brasileira para a infância. Naquele período, já se tinha a preocupação em conter a “delinqüência” e a “vadiagem”, devidos à não absorção da mão-de-obra. As décadas iniciais do século XX foram marcadas pela crítica à não-diferenciação no tratamento destinado à criança, ao adolescente e ao adulto “delinqüentes”.

Durante a década de 1920, ocorreram as principais inovações nas leis. Segundo Rizzini (2000, p. 28), “no ano de 1926 instituiu-se o Código de Menores. Em 1927, o Decreto n. 17.943-A consolidava as leis de assistência e proteção aos menores”, buscando sistematizar a ação de tutela e coerção, que o Estado passou a adotar, o que consolidou, na esfera legal, o olhar específico para o problema social emergente da infância e da adolescência: os “menores” passaram a ser definidos, assim, como “delinqüentes” (efeito do problema social) e “abandonados” (causa do problema social). A autora destaca a nítida criminalização, da infância pobre, caracterizada como “abandonada” e “delinqüente” nesse período, no qual, “o termo ‘menor’ foi sendo popularizado e incorporado na linguagem comum, para além do círculo jurídico” (RIZZINI, 2000, p. 41).

Em virtude da necessidade de mudança dos modelos de intervenção sobre a população pobre, foi estabelecida, nesse contexto, a aliança entre justiça e assistência, conforme esclarece Rizzini:

Parece-nos que o legislador, ao propor a regulamentação de medidas de proteção, englobando a assistência, enveredou por uma área social que ultrapassava em muito as fronteiras do jurídico. O que o impulsionava era “resolver” o problema dos menores, prevendo todos os possíveis detalhes e exercendo firme controle sobre os menores, por meio de mecanismos de “tutela”, “guarda”, “vigilância”, “reeducação”, “reabilitação”, “preservação”, “reforma” e “educação”. (RIZZINI, 2000, p. 28)

Surgem nesse período os institutos, os reformatórios, as escolas correcionais e são elaboradas leis na tentativa de regular a situação da infância. Ou seja, esse período é marcado pela “descoberta do menor”. O termo “menor” passa a ter uma nomenclatura jurídica (baseada na faixa etária) e social, como categoria classificatória da *infância pobre e marginal*, diferenciando-se de outros segmentos infantis da época. De acordo com Santos (1993, p. 45):

Olhando esta trajetória – do momento em que a sociedade ganhou consciência da especificidade da infância e depois, na virada do século, quando ganha consciência da noção de infância pobre e mais tarde, na década de 20, quando se cria a especificidade da infância minorizada – percebe-se que estas concepções têm sido um peso muito forte na definição de políticas para criança e adolescente.

Rizzini (2000) enfatiza os discursos em defesa da infância/adolescência, mas demonstra que uma observação atenta revelará a oscilação constante entre a defesa da criança e a defesa da sociedade contra essa criança/adolescente, que se torna uma ameaça à ordem pública.

O problema da criança adquire uma certa dimensão política, consubstanciada no ideal republicano da época. Ressaltava-se a urgência de intervenção do Estado, educando ou corrigindo “os menores” para que se transformassem em cidadãos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade. (RIZZINI, 2000, p. 19)

Tal intervenção do Estado faz parte do processo de desenvolvimento da sociedade nesse contexto histórico. Regido pelo princípio do mercado, que extrapola a questão econômica, tem como característica um “aumento do peso burocrático e a vigilância controladora sobre os indivíduos” (MANCEBO, 2002, p. 106).

Londoño (1998, p. 138) analisa como o drama da infância abandonada é abordado nos discursos dos juristas, nos quais o “menor abandonado” é definido como um perigo para a futura sociedade, apesar de ser tratado como vítima. A criança “passa a ser enxergada como futuro, garantia de que será o capital humano que o capital industrial precisa para se reproduzir”.

De acordo com Irma Rizzini (1995, p. 275), nas décadas de 1930 e 1940, durante o período do Estado Novo (1937-1945,) o governo Vargas instituiu mudanças no tratamento da menoridade, ampliando a responsabilização penal para 18 anos e fixando as bases de organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país. Aos poucos, o problema da infância abandonada, “delinqüente” e “infratora” passa a ser encarada não como um caso de polícia, mas como uma questão de assistência e proteção, pelo menos no plano da lei, como uma forma de prevenir a criminalidade do “menor” e do adulto.

A prevenção, assim apresentada, supunha que a criança deveria ser tirada da rua e colocada na escola. Afastado o menor dos focos de contágio, correspondia depois às instituições dirigir-lhe a índole, educá-los, formar-lhe o caráter, por meio de um sistema inteligente de medidas preventivas e corretivas. (LONDOÑO, 1998, p. 141)

Na realidade, o que ocorria na prática era nada mais que o recolhimento de crianças nas ruas por meio de um aparato policial repressivo e punitivo e o encaminhamento delas às inúmeras instituições criadas nas décadas de 1930 e 1940. Em 1941, numa tentativa de centralizar a assistência ao “menor”, o Governo Vargas criou o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que, rodeado por princípios e propostas modernas como educação e formação profissional para atuar no “combate à criminalidade e na recuperação de delinqüente”, na realidade revelou -se uma instituição na qual se praticavam abusos e corrupção tais que lhe renderam a fama de “Escola do Crime”, “Sucursal do Inferno”, “Sem Amor ao Menor” entre outras denominações (RIZZINI, Irma, 1995, p. 278).

Tais propostas de proteção e assistência ao “menor” pretendiam, respaldadas nas leis que as legitimaram, como o Código de Menores, de 1927, “recuperar os menores”. No discurso de proteção à infância, no entanto, estava embutida a proposta de defesa da sociedade: “defesa contra a proliferação de vagabundos e criminosos [...] que não correspondiam ao avanço das relações capitalistas em curso” (RIZZINI, 2000, p. 40).

Após o golpe de 1964, o governo militar apresentou sua proposta de atendimento ao “menor”: a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), instituída pela Lei 4.513, que estabelecia um sistema centralizado e verticalizado de tratamento do “menor” (VOGEL, 1995, p. 300). Em substituição ao SAM, alvo de pesadas críticas, “que consideravam obsoletas as então técnicas de reeducação do menor” (PASSETI, 1998, p. 151), foi criada em 1965 a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). O chamado “problema do menor”, conforme salienta Queiroz (1984), adquire o estatuto de problema social, quando então o “menor infrator” passa a se enquadrar aos objetivos nacionais explicitados na Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM).

Para Vogel (1995, p. 302), “o novo órgão pretendia ser o reverso de seu predecessor [...], isto é, sua antítese”. O autor destaca a carga simbólica impressa na Funabem, inerente ao fato de ser este órgão sucessor do SAM. Eram inevitáveis a associação e a comparação com o SAM e, por isso a

Funabem via-se na condição de conviver com a permanente desconfiança da opinião pública: “a imagem da Funabem padecia de um mal originário, pois, sendo herdeira dos bens do SAM, era, em princípio, suspeita de ter herdado também os seus métodos” (VOGEL, 1995, p. 302). Dessa forma, apesar de a identidade do bem-estar do menor sempre se caracterizar por um discurso avançado, guardava resquícios das práticas das décadas anteriores.

Queiroz (1984) descreve as práticas adotadas pelas políticas de bem-estar como uma necessidade de prevenção e de controle do “problema do menor” em geral, representando-o como uma ameaça à ordem, e à propriedade. Com o objetivo de recolocar o “menor” numa situação de ajustamento, são acionados mecanismos preventivos, punitivos ou repressivos. 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. O autor enfatiza que “o recolhimento de menores infratores agenciado pelo Estado atende à sua maneira de construção do objeto visando inculcar uma ideologia de integração via trabalho, alienação política e uma descaracterização cultural” (QUEIROZ, 1984, p. 36).

Nesse sentido, a proposta central da PNBM é reintegrar os “menores” na sociedade por meio de uma adequação destes a valores. Ou seja: o pressuposto é que os atos e condutas anti-sociais são decorrentes de uma absorção falha dos valores universais da sociedade. Caberia, portanto, à instituição corretiva reeducar esses “menores”, integrando-os ao mercado de trabalho.

No entanto, a despeito de todo o questionamento acerca dos interesses ideológicos que permeiam tais políticas de bem-estar, é sabido que elas se mostraram claramente ineficazes, tanto do ponto de vista da “prevenção da delinqüência”, quanto da garantia de direitos mínimos do adolescente como ser humano.

Nesse contexto das políticas de bem-estar, segundo Rizzini (2000, p. 66), reacendem-se nos anos 1970 os debates em torno da criação de um novo Código de Menores e, em 1979 ele é instituído pela Lei n. 6.697. Rizzini destaca que, paradoxalmente, uma vez que a nova legislação foi contemporânea ao início da distensão política, o caráter do novo Código era repressivo e retrógrado. Mesmo separados por um lapso temporal de 52 anos, os Códigos de 1927 e 1979 centralizavam na figura do juiz de menores os aspectos jurídico-processuais e também administrativo-assistenciais relativos às crianças e adolescentes. Arantes (1995) ressalta que o poder público, ao fortalecer a figura do juiz de menores, pretendia livrar-se do “problema do menor”, especialmente dos chamados “carentes e delinqüentes”. Apenas estes, sob o rótulo de “menores em situação irregular”, eram objeto de atenção do Código (ARANTES, 1995, p. 211). Segundo a autora, estavam sob esse rótulo as crianças abandonadas, as vítimas de maus tratos, as miseráveis e, evidentemente, os “infratores”.

No entanto, como registra Rizzini (2000, p.73), essa lei não teria longa duração, pois, em virtude da abertura política, após a era das ditaduras violentas, “novos ares inaugurariam os anos 1980, trazendo transformações significativas no campo político-social brasileiro, com importantes conseqüências para a legislação relativa à infância”. Surgem no país novas práticas de atendimento que ficaram conhecidas como “alternativas comunitárias” e que trouxeram novas perspectivas educacionais no atendimento, de maneira geral, e, especificamente, em relação à criança e ao adolescente de rua. Segundo Rizzini, diversos segmentos da sociedade surgiram, apontando, denunciando e mobilizando-se em torno da “causa do menor”. A autora enfatiza:

As denúncias desnudavam a distância existente entre crianças e menores no Brasil, mostrando que crianças pobres não tinham sequer direito à infância. Estariam elas em “situação irregular”, muito embora se soubesse, então, com base em estatísticas, que representavam pelo menos metade da população infantil e juvenil do país. (RIZZINI, 2000, p. 74)

As décadas de 1970 e 1980 foram fecundas no surgimento de entidades não-governamentais, como a Pastoral do Menor, criada em 1979, que em movimentos de grande porte criaram alternativas comunitárias de atenção à criança

e ao adolescente. “O argumento utilizado era de que, reconhecendo-se o fracasso da política nacional do bem-estar do menor, era preciso rever o papel do Estado, considerando-se que a responsabilidade deveria ser da sociedade como um todo” (RIZZINI, 2000, p. 75).

Essa mudança de mentalidade, aliada à efervescência da luta por direitos, oriunda dos movimentos populares e sindicais, faz eclodir, em 1985, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR).

A partir daí, indivíduos, grupos e instituições articularam-se em defesa da criança e marcaram presença de forma surpreendente. Representantes da sociedade civil – simples cidadãos, até então aparentemente impotentes diante do problema, demonstraram que era possível organizarem-se e exercerem influência no debate ao nível da política. Novos atores sociais tornaram-se visíveis no que poderia ser “causa da infância” – educadores e técnicos de diversas áreas do conhecimento, voluntários envolvidos no cuidado de crianças, nas instituições de assistência, nas comunidades carentes, nas ruas, nas escolas e hospitais públicos. (RIZZINI, 2000, p. 75-76)

Esse cenário, de intensas articulações políticas e sociais, possibilitou avanços inéditos concernentes à defesa dos direitos humanos. Conforme análise de Rizzini (2000, p. 77), a Constituição Federal de 1988 foi promulgada em meio à organização de diversos grupos que se lançaram em defesa das mais variadas causas de cunho social. Os direitos da criança foram garantidos na Carta Constitucional pelo artigo 227, baseado nos postulados da Declaração Universal dos Direitos da Criança, que mais tarde foram ordenados e detalhados pela Lei 8.069/90 ou Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que revoga o Código de 1979.

Uma legislação de base libertadora, visando, 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.

Discussões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

O ECA é um divisor de águas no que se refere aos direitos da criança e do adolescente. Nasce, como foi mostrado anteriormente, em meio a intensas movimentações e transformações sociais que ocorrem no processo de redemocratização do Brasil e representa, de certa forma, um ícone, um símbolo que traduz um grande passo da sociedade brasileira na luta por direitos humanos e dignidade. Escrito a “mil mãos”, como enfatiza Volpi (2001, p. 32), ao definir o contexto em que ele surge, mostrando, dessa forma, a intensa mobilização social que acontecia nos bastidores da sua elaboração.

Como esclarecem seus primeiros artigos, o ECA pretende garantir prioritariamente a proteção integral a todas as crianças e adolescentes — assegurando-lhes seus direitos e conferindo, para tanto, deveres à família, à comunidade, à sociedade e ao poder público — reconhecendo-os por sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. Como observa Volpi (2002, p. 14):

A condição peculiar de pessoa em desenvolvimento coloca aos agentes envolvidos na operacionalização das medidas socioeducativas a missão de proteger, no sentido de garantir o conjunto de direitos e educar oportunizando a inserção do adolescente na vida social. Esse processo se dá a partir de um conjunto de ações que propiciem a educação formal, profissionalização, saúde, lazer e demais direitos assegurados legalmente.

O ECA previu também, em seu artigo 88, a implantação de uma complexa rede jurídico-administrativa, formada pelos conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente e por órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, regidos por leis federais, estaduais e municipais, a fim de levar a todo o Brasil as mudanças que introduz.

O Estatuto, dessa forma, criou condições legais para que se produzissem diversas mudanças, tanto na formulação das políticas públicas para a infância e juventude como na estrutura e no funcionamento dos organismos que atuam na área. Sua implementação, entretanto, tem sido um processo lento e

bastante difícil. O que se percebe é que mais de 12 anos após a revogação do velho modelo, ainda existe uma certa distância entre aquilo que dispõe a lei e a realidade.

A despeito das importantes mudanças que o Estatuto desencadeou e que já foram aos poucos implementadas, como a criação dos conselhos nacional, estaduais e municipais, e os avanços no olhar que se lança sobre as crianças e adolescentes, ainda resta muito a fazer, principalmente no campo das políticas sociais básicas: educação, saúde e profissionalização. Para Paseti (1995), o Estatuto supõe que o Estado será capaz de realizar a justiça social para crianças e adolescentes oferecendo-lhes escola, saúde e assistência social, e “a partir do momento em que o Estado não preenche a lacuna deixada pelo mercado, ou seja, a situação de desemprego, carência, abandono e falta de escolaridade, ele pode ser entendido como um violentador, por não cumprir com a responsabilidade que ele próprio se atribui” (PASSETI, 1995, p. 51).

No entanto, apesar de extremamente crítico no que diz respeito ao debate acerca das bases econômicas nas quais se insere e se justifica o ECA, esse autor aponta o Estatuto como um importante dispositivo educacional para juízes, promotores, advogados, tendo em vista a necessidade de superar a mentalidade conservadora do Poder Judiciário. Enfatiza ainda o julgamento moral precipitado de técnicos do Estado (psicólogos, assistentes sociais, psiquiatras) sob a égide da cientificidade de seus pareceres, como um problema que também deve ser superado (PASSETI, 1995, p. 10). Como se vê, as culturas política, administrativa e técnica anteriores ao ECA e, principalmente, as condições objetivas da sociedade brasileira nas quais se observa o predomínio da pobreza e da desigualdade social, continuam barrando os avanços que o Estatuto pressupõe e requer.

Nessa discussão, corroborando as afirmações de Paseti, Volpi (2002) enfatiza a maneira preconceituosa com que a opinião pública e alguns profissionais se expressam, reproduzindo o estigma e o preconceito em relação aos adolescentes que praticam atos infracionais. Mas esse autor observa também que um grupo cada vez maior desses profissionais está buscando caracterizá-los pelo que realmente são, ou seja, adolescentes. Dessa forma, “a prática do ato infracional

não é incorporada como inerente à sua identidade, mas vista como uma circunstância de vida que pode ser modificada” (VOLPI, 2002, p. 7).

Essas afirmações demonstram, acima de tudo, a importância do Estatuto no que diz respeito às melhorias que aos poucos vão-se incorporando ao cotidiano das relações entre a sociedade e o adolescente em conflito com a lei. São pequenas mudanças, porém, representam avanços na luta pelos direitos humanos e pela transformação social que já começam a desencadear.

Outro ponto de extrema controvérsia junto à opinião pública tem sido a questão da imputabilidade penal. Pode-se observar que a primeira característica do ECA é o repúdio ao termo “menor”, pelo seu caráter estigmatizante e preconceituoso, que associa a criminalidade à pobreza, dicotomizando a adolescência e a infância entre adolescentes/crianças (os das classes favorecidas) e “menores” (os da classe baixa). Segundo Silva (2003), na vigência dos antigos códigos foi criado o mito¹⁰ da imputabilidade penal dos “menores”, uma vez que, a pretexto de protegê-los, o Estado segregava os jovens “indesejáveis”, legitimando o controle social da pobreza. Como enfatiza esse autor, “por isso que os ‘maus’ filhos das ‘boas famílias’ [...] tinham aberta a larga porta da impunidade” (SILVA, 2003, p. 4). Tal segregação, rotulada de medidas de proteção, objetivamente não passava de penas disfarçadas:

Penas indeterminadas e medidas de segurança [...] por fatos geralmente atípicos, repetiam-se no “superior interesse do menor”, que precisava ser protegido dos “condicionamentos negativos da rua”. Com tal falácia, crianças e adolescentes pobres eram internados, isto é, presos em estabelecimentos penais rotulados de Centros de Recuperação, de Terapia e até de Proteção, quando não reclusos em cadeias e celas de adultos. (SILVA, 2003, p. 4)

Continuando seu raciocínio, Silva (2003) afirma que o ECA, além de conferir direitos fundamentais e sociais às crianças e adolescentes, criou um regime jurídico em que o adolescente foi elevado à dignidade de responder pelos seus atos. As medidas previstas nesses casos, por serem socioeducativas, diferem

¹⁰ O termo *mito* é utilizado neste estudo pelo seu significado dicionarizado, ou seja, “coisa irreal, fictícia, fábula, falácia” (FERREIRA, 1993, p. 367). Dessa forma, com esse termo, fica ressaltado seu aspecto encobridor da realidade e, portanto, ideológico.

das penas criminais no aspecto predominantemente pedagógico e na duração, que deve ser breve. Isso significa que adolescentes não podem responder pelos delitos que praticarem, ou serem responsabilizados criminalmente, perante a legislação penal comum e, sim, com base nas normas do Estatuto próprio. E isso também significa dizer — ao contrário do que apregoam algumas parcelas da população, que criam o mito da impunidade em virtude das regras protecionistas do ECA — que os adolescentes respondem, sim, pelas infrações que porventura cometam, mas o fazem tendo em vista o caráter peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento.

É inevitável, entretanto, que vozes se ergam, de vários segmentos da sociedade, pregando o retrocesso, como a redução da idade da inimputabilidade penal, hoje fixada em 18 anos. Como enfatiza Saraiva (1998, p, 158):

O clamor social em relação ao jovem infrator – menor de 18 anos – surge da equivocada sensação de que nada lhe acontece quando autor de infração penal. Seguramente a noção errônea de impunidade se tem revelado no maior obstáculo à plena efetivação do ECA, principalmente diante da crescente onda de violência, em níveis alarmantes.

O autor destaca, dessa forma, a noção — embora errônea, tão crescente na nossa sociedade — de uma indistinção entre inimputabilidade penal e impunidade, oriunda talvez da também equivocada idéia de que o encarceramento seria a solução mágica da problemática da segurança pública, capaz de devolver a paz social tão almejada por todos. A reprodução do modelo do encarceramento, aliás, vem de uma parcela da sociedade que prega a dissimulada idéia da necessidade de “limpar as vistas” da elite brasileira, como se o fato de não ver o “problema”,¹¹ fosse suficiente para resolvê-lo. As palavras de Knobel (1997, p. 44), num estudo sobre a questão da violência na adolescência, são um bom exemplo disso:

Pessoalmente e pela minha experiência, considero que o Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta uma necessária proteção destas criaturas, mas acabou por extrapolar num excesso de impunidade e estímulo à delinqüência. Acabou sendo um instrumento demagógico e em parte anti-social. Hoje o “menor” se sabe amparado pela lei da impunidade.

¹¹ No caso, a multiplicação de adolescentes nas ruas, que são “naturalmente” denominados com as mais preconceituosas expressões, como pivetes, delinqüentes, bandidos, trombadinhas, menores infratores etc.

Knobel denomina o ECA como a “lei da impunidade” e afirma que por isso estimula a “delinqüência” dessas “criaturas”. Diz isso com a autoridade de sua “experiência”. Nada traduz tão bem a opinião enganosa e preconceituosa dessa parcela da população que entende o encarceramento como “solução mágica” e o adolescente autor de ato infracional como “menor” (com todo o peso estigmatizante que esse termo traduz), que deve ser retirado do convívio social.

Esse “engano”, ou desconhecimento, que representa uma violação às conquistas representadas pelo ECA, é assim definido por Saraiva:

A criação de grupos de extermínio, como pseudodefesa da sociedade, foi gerada no ventre nefasto daqueles que não percebem que é exatamente na correta aplicação do ECA que está a salvaguarda da sociedade. Todo o questionamento que é feito por estes setores parte da superada doutrina que sustentava o velho Código de Menores, que não reconhecia a criança e o adolescente como sujeitos, mas meros objetos do processo. Daí crerem ser necessário reduzir a idade de imputabilidade penal para responsabilizá-los. Engano ou desconhecimento. (SARAIVA, 1998, p. 158)

O ECA, a despeito das críticas positivas e negativas que recebe, é uma importante ferramenta de transformação social. Faz dos jovens sujeitos de direitos e de responsabilidades, prevendo e sancionando medidas socioeducativas eficazes e, como já enfatizado anteriormente, condizentes com as condições do adolescente como pessoa em desenvolvimento. Para tanto, oferece “uma gama longa de alternativas de responsabilização, cuja mais grave impõe o internamento sem atividades externas” (SARAIVA, 1998, p. 159), a ser cumprida, é claro, em um estabelecimento próprio para adolescentes infratores, com atendimento pedagógico, profissionalizante e psicoterápico.

Ainda assim, essa medida de privação da liberdade é a última das medidas socioeducativas previstas. O Estatuto prevê outras, as quais devem ser prioridade: advertência, obrigação de reparo do dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida e inserção em regime de semiliberdade.

Na liberdade assistida, que é enfocada neste trabalho, o adolescente que comete infrações deve ser posto sob o controle de “pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento” (art. 118, § 1º do ECA). Essa medida permite, assim, que o adolescente, durante o seu cumprimento, permaneça na comunidade, sem se afastar da família, do trabalho e da escola.

A transformação social que o ECA representa é, no entanto, uma possibilidade que depende de sua utilização. A realidade, ainda preconceituosa e de tendência retrógrada, só será transformada pela prática, ou seja, pela implementação das políticas públicas para o cotidiano, pela prioridade nas deliberações e práticas do Judiciário, do poder público e de todos os segmentos da sociedade direta ou indiretamente relacionados com a problemática da infância e da adolescência. Estas são ações que poderão garantir a plena efetivação dos direitos proclamados pelo Estatuto.

CAPÍTULO 2

A ADOLESCÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Entre as características negativas da sociedade contemporânea, destacam-se as manifestações de intolerância, a banalização da vida, a violência urbana gerada pelas relações sociais e políticas que procuram manter o *status quo* da classe dominante por meio do individualismo competitivo, a lógica de produção e consumo, o isolamento social e a manutenção das desigualdades como necessidade social. Discutir a situação da adolescência nessa sociedade, não uma adolescência a-histórica, universalizada e atemporal, mas a adolescência inserida e contextualizada nessa realidade, e cuja subjetividade nela se constitui, é o que se pretende neste capítulo.

Para tanto, são postas em relevo as considerações de Santos (1996) e Clímaco (1991) sobre as concepções de adolescência no decorrer da história e na modernidade. A seguir, depois de focalizar, sobretudo com o apoio da leitura de González Rey, os estudos de Vigotski (1996) que abordam o desenvolvimento psíquico da adolescência, ou idade de transição a partir de uma visão sócio-histórica, situa-se o adolescente em conflito com a lei na realidade desta sociedade.

As concepções de adolescência

Para a discussão proposta neste trabalho não se pode prescindir da análise do que tem sido a adolescência em nossa sociedade. Concepções diversas e diferenciadas acerca dessa fase do desenvolvimento do ser humano fundamentam não só os estudos e as pesquisas, mas também as ações voltadas para as populações adolescentes.

Muitos dos trabalhos na área da adolescência, como Erikson (1968), Winnicott (1987), Aberastury (1983), Knobel (1981), destacam a noção de que a adolescência caracteriza-se por um “não-lugar”, uma vez que o adolescente não é uma criança, mas tampouco é um adulto. Estudos antropológicos como o de Margaret Mead (1985) ou de historiadores como Philippe Ariès (1978) fazem crer que a adolescência não constitui um fenômeno universal, mas uma circunstância moderna, resultante de determinadas características culturais. Como afirma Santos (1996), em muitas das sociedades antigas ou tradicionais, a entrada no mundo adulto era assegurada, simbolicamente, por um ritual de passagem, o que poderia acontecer em idades muito distintas, a depender das tradições. A idéia de uma “moratória social”, um tempo necessário para que o adolescente se prepare para o mundo adulto e tenha algo como um segundo crescimento, é uma idéia nova na história mundial. Santos (1996) e Clímaco (1991) trazem um levantamento dessas discussões, sintetizado a seguir.

Santos (1996), procede a um mapeamento das principais teorias sobre a emergência do conceito de infância/adolescência. Avaliando as influências dos fatores biopsicológicos e culturais na definição desses conceitos, conclui que existe uma enorme diversidade de concepções, nas quais predominam a visão das classes médias e altas das sociedades industriais. Demonstra, dessa forma, como o mercado tem exercido influência significativa no prolongamento e na redução da infância/adolescência de acordo com os interesses da indústria cultural de massa. O autor ressalta que não existem nas sociedades industriais ritos de passagem claros que demarquem quando termina a adolescência e começa a vida adulta, o que pode ser um problema para a construção da identidade do adolescente, já que ele vive um período de transitoriedade no qual não é mais criança, mas também ainda não é um adulto. Para o autor,

o prolongamento da infância como uma fase destinada à formação e preparação para a existência adulta transforma a vida da criança e do adolescente em uma espécie de *tempo de espera*. [...] O compasso de espera, o conjunto de decisões a tomar sobre sua vida pessoal e afetiva, e a falta de respostas às suas indagações internas, não respondidas nos dois principais espaços de socialização, a família e a escola, levam os jovens a formar os grupos de pares, nos quais eles buscam a confirmação de uma identidade social. (SANTOS, 1996, p. 9, grifo do autor)

Santos observa ainda o importante papel da indústria cultural na criação e elaboração da cultura juvenil. Ele demonstra o caráter ambíguo assumido pela fase da adolescência, em virtude de ser um período de suspensão social e de opções a serem feitas diante de modelos idealizados — e, portanto, difíceis de serem atingidos — fornecidos pela cultura de massa. Assim, a adolescência passa a ser reconhecida como um período de turbulência, de crise emocional e, como tal, uma fase-problema.

É importante ressaltar que esta é a concepção da adolescência da modernidade¹². Santos (1996) critica a produção de conhecimento nessa área em virtude de sua pouca relevância social. Argumenta que muito esforço é despendido para respostas de pouca relevância na elucidação da realidade social, enfatizando que a maneira dicotomizada e ideologizada como são tratadas as categorias de infância e adolescência pouco mudou nas últimas décadas. “Foram mais de três décadas de pesquisa para se concluir que nas sociedades passadas não existia o *nosso conceito*, ou a *nossa concepção* de infância – enfim, para se demonstrar que a infância é uma categoria historicamente variável” (SANTOS, 1996, p. 182). O autor destaca os escritos de Margaret Mead e Philippe Ariès e os poucos avanços dos pesquisadores que se seguiram a eles e avalia que a pesquisa deveria ter avançado “no sentido de elucidar a diversidade de concepções de infância e adolescência existentes no passado” (SANTOS, 1996, p. 182), o que traria maior contribuição ao esforço de pensar a condição infantil nas sociedades modernas.

Santos critica, ainda, o fato de os estudos nessa área, além de não contemplarem a diversidade cultural das sociedades, se revelarem monolíticos: “a criança [adolescência] tratada é a urbana, de classe média e alta: pouca diferença se estabelece entre infância e adolescência nas diversas classes sociais, e sobre a criança no contexto rural quase nada se sabe” (SANTOS, 1996, p. 184).

¹² Modernidade é entendida aqui como um período histórico relacionado ao advento de um modo de produção específico na sociedade, ou seja, o capitalismo.

A concepção moderna de adolescência é identificada, segundo o autor, por uma relação marcante com a condição de estudante — tendo em vista a preparação para o mercado de trabalho na sociedade capitalista — e por sua representação nas modernas sociedades industriais como época de transição e crise. Uma vez que os jovens estão fora do sistema produtivo, configura-se a adolescência como um tempo de experimentações, cujo quadro físico-psíquico-emocional é caracterizado pelas “oscilações emocionais, contestação generalizada dos valores e normas, negação dos modelos paternos, impulsividade, romantismo, megalomania, irritação pelo desconforto de lidar com o corpo que lhe parece estranho” (SANTOS, 1996, p. 159).

Santos (1996) recorda, no entanto, que, a despeito do debate que pressupõe a universalidade da experiência da adolescência, vários autores defendem que essa fase não é inevitável. Ele recorda que, mesmo “nos EUA contemporâneos e em vários países da América Latina, tanto nas cidades quanto no campo, grandes parcelas da população passam direto da infância para a idade adulta sem atravessar o estágio de turbulência emocional, questionamento e busca de si mesmo” (SANTOS, 1996, p. 160).

As especificidades das condições de vida do adolescente, segundo sua cultura e sua classe social, resultam em que o processo de adolescência se dê de forma diferenciada. A pesquisa realizada por Clímaco (1991), demonstra os “coloridos específicos” (*ibid*, p. 2) que a adolescência assume, em virtude do antagonismo social que define modos de vida distintos e diferentes formas de passagem para a vida adulta.

Clímaco (1991) faz um aprofundamento teórico em direção às matrizes epistemológicas das diversas e diferentes leituras a respeito do fenômeno da adolescência, decorrentes do contexto científico, cultural e socioeconômico de cada autor, e de sua corrente filosófica. Destacando as vertentes objetivistas, representadas pelas teorias socioculturais introduzidos pelo behaviorismo de Watson (1913-1925) e pelos estudos da antropologia cultural nas décadas de 1920 e 1930 e subjetivistas, influenciadas pela teoria da evolução biológica de Darwin, a autora demonstra que, a despeito das contribuições originais que trouxeram, elas

privilegiaram, nas várias teorias de adolescência, ora os fatores ambientais — o meio atua como fator preponderante e determinante no desenvolvimento do indivíduo, ora os fatores biológicos — concebendo os fenômenos psicológicos como manifestações internas do indivíduo.

Tal como Santos (1996), Clímaco (1991) também descreve os estudos de Margareth Mead sobre os adolescentes samoanos e ainda de Ruth Benedict, que mostram as diferenças no desenvolvimento de crianças e adolescentes em sociedades distintas. Sublinha, no entanto, o papel passivo do sujeito nas teorias socioculturais introduzidas por essas representantes dessa abordagem:

esta tendência, portanto, não só reconhece, como enfatiza o papel do social no desenvolvimento: só que o social aqui é genérico e indiferenciado, exterior ao indivíduo, que, por ser considerado passivo, receptivo e contemplativo, não tem poder de transformação da sociedade. (CLÍMACO, 1991, p. 36)

Buscando encontrar uma saída teórica que supere os reducionismos objetivistas e subjetivistas e apreenda numa mesma unidade e reciprocamente o indivíduo e o seu meio, a autora destaca o pensamento de Vigotski, cuja concepção introduz na psicologia “a tese de que o principal mecanismo de desenvolvimento psíquico no homem consiste no mecanismo de apropriação das diferentes espécies e formas sociais, de atividades historicamente constituídas” (CLÍMACO, 1991, p. 41), o que resulta na reprodução das aptidões e funções humanas e cuja condição é a linguagem, por meio da qual “se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade” (CLÍMACO, 1991, p. 42).

Assim, as peculiaridades no processo de desenvolvimento do adolescente decorrem das condições e do modo de vida dos indivíduos, da desigualdade de classes e da desigualdade de relações, com as aquisições que encarnam a cultura material e intelectual da humanidade. Segundo a autora,

Nas sociedades de classes a aquisição destas propriedades e faculdades se dá de modo e em níveis diferentes, para os diferentes indivíduos, pois, embora as aquisições da humanidade pareçam estar igualmente disponíveis para todos, somente alguns terão possibilidades concretas de acesso a elas. [...] Tal fato certamente produzirá diferenças no desenvolvimento, fazendo com que o processo de adolescência aconteça de forma peculiar nos diversos segmentos sociais. (CLÍMACO, 1991, p. 44)

Santos (1996) e Clímaco (1991) trazem, dessa forma, importantes contribuições ao propósito de se questionar a padronização das concepções que naturalizam a adolescência. Refletir sobre o papel ideológico dessa pretensa homogeneização de valores, normas e identificações assumida pelos estudiosos da adolescência é fundamental, uma vez que ela dissimula e legitima as desigualdades sociais.

Para um maior aprofundamento das questões referentes ao desenvolvimento na adolescência, suas características peculiares e a necessária compreensão da natureza histórico-social desse desenvolvimento, recorre-se às investigações e contribuições de Vigotski.

Contribuições de Vigotski ao estudo da adolescência

Entende González Rey (2000) que o legado de Vigotski tem sido deformado por interpretações reducionistas, quando, na verdade, ele teria se empenhado todo o tempo, em superar as dicotomias nas investigações psicológicas enfatizando a complexidade dialética da constituição subjetiva do ser humano. Nesse sentido, o autor enfatiza que algumas categorias do arcabouço teórico de Vigotski devem ser resgatadas. Por isso, trata as emoções e a afetividade a partir da categoria da necessidade como constituintes de um sistema complexo do desenvolvimento da personalidade, conforme propõe Vigotski.

Segundo González Rey (2000), Vigotski tinha a preocupação de integrar a riqueza dos processos internos com as influências que caracterizam cada um dos momentos sociais do desenvolvimento. Dessa forma, a vivência, entendida como sendo a relação afetiva do indivíduo com seu meio, representa “a unidade indissolúvel de elementos externos e internos, que se expressam indissolúvelmente integrados em aspectos cognitivos e afetivos” (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 136, tradução nossa).¹³ O autor sublinha o lugar da emoção outorgado por Vigotski como equivalente ao dos processos cognitivos na formação das unidades constitutivas da psique:

Ao outorgar à emoção um *status* similar ao da cognição na constituição dos diferentes processos e formas de organização da psique, Vigotski está propondo a independência das emoções, em sua origem, dos processos cognitivos, e integrando as emoções dentro de uma visão complexa da psique que representa um importante antecedente para a construção teórica do tema da subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 137, tradução nossa)¹⁴

No desenvolvimento do tema das emoções, González Rey (2000) considera o termo necessidade como uma importante categoria, que surge em vários momentos da obra de Vigotski. Sublinha as necessidades — aspirações, desejos, propósitos — entrelaçadas em uma correlação com as possibilidades de satisfação e num complexo sistema de vínculos, que precisa ser decifrado para se compreender o caráter da influência das condições externas sobre o desenvolvimento psíquico do indivíduo. Segundo o autor, as necessidades são sistemas de emoções que se integram, gerando estados dinâmicos sempre relacionados com o funcionamento integral do organismo. Essa concepção permite refletir sobre a necessidade não como algo isolado, mas como momento qualitativo de um sistema em desenvolvimento.

¹³ No original: “la unidad indisoluble de elementos externos y internos, que se expresan indisolublemente integrados en aspectos cognitivos y afectivos” (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 136).

¹⁴ No original: “Al otorgarle a la emoción un *status* similar al de la cognición en la constitución de los diferentes procesos y formas de organización de la psique, Vigotski se está planteando la independencia de las emociones, en su origen, de los procesos cognitivos, e integrando las emociones dentro de una visión compleja de la psique que representa un importante antecedente para la construcción teórica del tema de la subjetividad” (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 137).

González Rey (2000) demonstra a natureza dialética da atuação do sujeito em estados de necessidade mantendo a capacidade de gerar novas necessidades que se organizam através de emoções já existentes, e são fontes de emoções qualitativamente diferentes. Estas, por sua vez, a partir de novas vias de integração com outras emoções, farão surgir novas necessidades. Dessa forma,

O afeto, construído através das categorias de necessidades e emoções, assim como a partir dos sentimentos, é um aspecto constituinte essencial do sistema psíquico, dentro do qual esses processos, tanto os afetivos como os cognitivos, não funcionam de modo isolado, mas como momentos de um sistema complexo, que Vigotski coloca em diferentes momentos de sua obra, no desenvolvimento, a personalidade e a consciência. (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 143, tradução nossa)¹⁵

Tendo em vista essas premissas, González Rey (2000) avalia a compreensão de Vigotski a respeito do conceito da personalidade. Enfatiza que, a despeito das poucas referências a essa questão, esse conceito aparece na obra de Vigotski livre de invariantes universais e com uma clara representação do seu caráter social e histórico. Destaca ainda, o entendimento, por Vigotski, da personalidade humana como um sistema complexo integrador da vida psíquica individual, que participa no sentido que as experiências têm para o sujeito, a partir das diferentes emoções produzidas por ele. O autor conclui:

A personalidade é uma construção teórica, que reconhece ontologicamente a subjetividade individual, mas esta não pode ser representada a partir de uma visão essencialista e mecanicista, como entidade separada do social, e sim na processualidade de um sujeito que existe socialmente, e cuja personalidade tem uma natureza social e histórica. (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 146-147, tradução nossa)¹⁶

¹⁵ No original: "El afecto, construido a través de las categorías de necesidades y emociones, así como a partir de los sentimientos, es un aspecto constituyente esencial del sistema psíquico, dentro del cual esos procesos, tanto los afectivos como los cognitivos, no funcionan de modo aislado, sino como momentos de un sistema complejo, que Vigotski coloca en diferentes momentos de su obra, en el desarrollo, la personalidad y la conciencia" (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 143).

¹⁶ No original: "La personalidad es una construcción teórica, que reconoce ontológicamente la subjetividad individual, solo que no se representa ésta desde una visión esencialista y mecanicista, como entidad separada de lo social, sino en la procesualidade de un sujeto que existe socialmente, y cuya personalidad tiene una naturaleza social e histórica" (GONZÁLEZ REY, 2000, p. 146-147).

É mister compreender dessa maneira as contribuições de Vigotski em relação à adolescência. O resgate dessas importantes categorias de seu pensamento por González Rey (2000), abre uma perspectiva de amplo escopo na abordagem de problemas como o que se tem em vista nesta pesquisa.

Reconhecendo o caráter dialético da relação entre necessidades e emoções e como esta tem lugar na personalidade do indivíduo, entende-se que Vigotski utiliza o termo “forças motrizes” para designar a complexa rede que abarca dialeticamente as necessidades e emoções que colocam em movimento o sistema da vida psíquica, o desenvolvimento da personalidade do adolescente. Segundo Vigotski (1996), a evolução dessas forças motrizes determina as mudanças que se produzem nos comportamentos dos indivíduos.

A partir desse entendimento, evidencia-se a razão do fracasso de várias investigações psicológicas, em especial da adolescência, sublinhado por Vigotski (1996)¹⁷: os processos psicológicos foram estudados de forma isolada, independentemente das forças motrizes que os colocam em movimento. Ele ressalta que o estudo puramente formal do desenvolvimento psicológico menospreza o fato de que, a cada nova etapa da idade, não só se modificam e se desenvolvem os próprios mecanismos do comportamento, mas também suas forças motrizes. Daí a impotência dessas investigações para captar o processo do desenvolvimento em toda a sua real complexidade. Vigotski (1996, p. 12, tradução nossa)¹⁸ explica que,

Os mesmos hábitos, os mesmos mecanismos psicofisiológicos do comportamento, que a partir de um ponto de vista formal geralmente não demonstram diferenças essenciais nas diferentes etapas de idade, se inserem, em diversas etapas da infância, em um sistema de atrações e aspirações completamente distinto, com uma orientação do todo diferente, e aqui surge a profunda peculiaridade de sua estrutura, de sua atividade, e das mudanças em uma etapa dada da infância.

¹⁷ Vigotski (1996, p. 43, 44 e 273) utiliza o termo “idade de transição” para referir-se à adolescência.

¹⁸ No original: “Los mismos hábitos, los mismos mecanismos psicofisiológicos de la conducta, que desde un punto de vista formal a menudo no demuestran diferencias esenciales en las distintas etapas de la edad, se insertan, en diversas etapas de la infancia, en un sistema de atracciones y aspiraciones completamente distinto, con un orientación del todo diferente y de aquí surge la profunda peculiaridad de su estructura, de su actividad y de sus cambios en una etapa dada de la infancia” (Vigotski, 1996, p. 12).

O autor abre sua exposição acerca do desenvolvimento na idade de transição analisando os interesses. Em sua opinião, o problema dos interesses seria a chave para entender o desenvolvimento psicológico do adolescente. Os interesses, aspirações, atrações são, para Vigotski, forças motrizes do comportamento dos indivíduos e variam em cada etapa da idade.

Depois de analisar as teorias que estudam a aquisição dos interesses, Vigotski (1996) afirma a existência de duas perspectivas teóricas antagônicas sobre o desenvolvimento psicológico do comportamento. A primeira defende a idéia de que todo hábito, pelo fato de se haver formado, possui sua própria força motriz. O comportamento, nesse caso, pelo seu mecanicismo poderia ser comparado, segundo Vigotski (1996, p. 16) a uma máquina, que não se distingue do processo de adestramento e que permite formar hábitos cada vez mais novos. A segunda perspectiva identifica os interesses com atrações instintivas, inatas. Para Vigotski (1996, p. 16), essa teoria não explica de que maneira o homem supera os limites de sua natureza animal.

O autor evidencia, dessa forma, a teoria estruturalista como uma possibilidade, num primeiro momento, de superar os erros fundamentais dessas duas perspectivas teóricas, e focar melhor o problema dos interesses. Enfatiza, no entanto, que a teoria estruturalista apresenta um defeito fundamental: não se dá conta da característica histórico-social dos interesses humanos, ou seja, não leva em consideração a mudança da “natureza” humana no processo do desenvolvimento histórico nem o caráter histórico dos novos interesses. Considera-os como uma categoria natural e a-histórica. O alcance dessa dimensão na construção do conhecimento só será possível a partir do materialismo histórico e dialético. Neste sentido, o autor discorre:

De fato, só o homem no processo de seu desenvolvimento histórico consegue criar novas forças motrizes do comportamento. Tão só ao largo do processo histórico-social do ser humano têm surgido, formado e se desenvolvido suas novas necessidades, ao tempo que as próprias necessidades naturais têm experimentado uma profunda mudança no

desenvolvimento histórico do homem. (VIGOTSKI, 1996, p. 21, tradução nossa)¹⁹

Portanto, Vigotski extrai da teoria estruturalista o que apresenta de relevante para a tentativa de superação dos erros cometidos pelas perspectivas teóricas apontadas. Para a teoria estruturalista, segundo as investigações de Lewin (*apud* VIGOTSKI, 1996, p. 17), os hábitos não provocam nenhuma tendência a continuar as atividades, não atuam de maneira caótica, automática, em virtude de uma aspiração especial inerente a eles, mas são impulsionados à ação como momentos subordinados a uma estrutura geral, dentro da qual adquirem seu significado funcional e seu sentido. Vigotski ressalta que essa teoria vai introduzir ainda o conceito de desenvolvimento, ao considerar que os interesses não se adquirem, mas se desenvolvem juntamente com o desenvolvimento global da personalidade. De acordo com a teoria estruturalista, o comportamento do ser humano está regido pelas necessidades, mas estas não se reduzem a necessidades inatas ou adquiridas.

Vigotski (1996) discute, ainda, a dupla natureza objetiva-subjetiva da teoria dos interesses. Questiona o que seria a força motriz do comportamento humano: a satisfação subjetiva, relacionada com os instintos, a atração interna, ou a atração objetiva dos próprios objetos e das atividades? Ou seja: teria o interesse caráter objetivo ou subjetivo?

Citando Hegel, Vigotski propõe uma solução dialética para essa questão, reconhecendo a unidade completa e indivisível do interesse, em seu aspecto objetivo e subjetivo. Levando em conta a relação peculiar entre o homem e a realidade objetiva, Hegel (*apud* VIGOTSKI, 1996, p. 20) diria que, se realizamos uma atividade em relação a algum objeto, não apenas nos interessamos por ele, mas também somos por ele incitados. Por outro lado, os interesses ou necessidades temporais contribuem para que os objetos que nos rodeiam comecem a nos

¹⁹ No original: "De hecho solo el hombre en el proceso de su desarrollo histórico, consigue crear nuevas fuerzas motrices de la conducta, tan sólo a lo largo del proceso histórico-social del ser humano han surgido, se han formado y se han desarrollado sus nuevas necesidades al tiempo que las propias necesidades naturales han experimentado un profundo cambio en el desarrollo histórico del hombre" (VIGOTSKI, 1996, p. 21).

influenciar de forma instigadora, exigindo-nos determinadas ações: provocam-nos, atraem-nos ou repelem-nos, seduzem-nos ou desviam-nos. Esse conjunto de objetos que têm caráter incitador é muito indefinido, elástico e variável diante dos interesses, ou necessidades temporais.

Na avaliação de Vigotski, é imprescindível levar em consideração que não só o conteúdo do pensamento, não só as formas e os mecanismos superiores do comportamento humano, mas também as suas próprias forças motrizes, colocam em ação tais mecanismos. A própria orientação do comportamento humano experimenta um complexo desenvolvimento sócio-histórico.

Para o autor, sobretudo na adolescência, que é uma fase de grande avanço biológico e cultural, não se pode entender corretamente as mudanças que se produzem se não se compreender que “os interesses constituem um estado especificamente humano que diferencia o homem dos animais: o desenvolvimento dos interesses subjaz ao desenvolvimento cultural e psíquico do adolescente” (Vigotski, 1996, p. 22, tradução nossa).²⁰

Vigotski afirma que na adolescência claramente se manifesta a relação dos momentos subjetivo e objetivo dentro da estrutura das atrações e interesses, as mudanças no sistema interno das necessidades e da força incitadora dos objetos circundantes. Nessa fase, aparecem novas atrações e necessidades internas que ampliam infinitamente o círculo de objetos que têm força incitadora para o indivíduo, ou seja,

esferas inteiras de atividade, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam seu comportamento, e a par do novo mundo interno surge para o adolescente um mundo externo completamente novo. (VIGOTSKI, 1996, p. 24, tradução nossa)²¹

²⁰ No original: “los intereses constituyen un estado especificamente humano que diferencia al hombre de los animales: el desarrollo de los intereses subyace en el desarrollo cultural y psíquico del adolescente” (VIGOTSKI, 1996, p. 22).

²¹ No original: “esferas enteras de actividad, antes neutrales para ellos, se convierten ahora en momentos fundamentales que determinan su conducta, y a la par del nuevo mundo interno surge para el adolescente un mundo exterior completamente nuevo” (VIGOTSKI, 1996, p. 24).

O autor enfatiza, dessa forma, que o interesse surge quando se desenvolvem as atrações e, juntamente com ele, também se modificam as relações com o meio. Na adolescência, que é um período de maturação sexual, não só ocorrem diversas mudanças orgânicas internas, mas também uma reestruturação de todo o sistema de relações com o meio. Vigotski analisa, a partir dessas afirmações, as funções psíquicas, o desenvolvimento do pensamento do adolescente, e ainda a sua imaginação criativa. Nesse sentido, demonstra suas idéias a respeito de como é a peculiar estrutura e dinâmica da personalidade do adolescente, como esta se desenvolve e por quais leis fundamentais se rege. Resumindo a história do desenvolvimento da personalidade, destaca algumas “leis”:

“Lei da transição de formas e modos de comportamentos naturais, imediatos, espontâneos aos mediados e artificiais que surgem no processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas” (VIGOTSKI, 1996, p. 226). Segundo Vigotski, essa transição corresponde ao processo do desenvolvimento histórico do comportamento humano, que não consiste em adquirir novas funções psicofisiológicas naturais, mas no aperfeiçoamento e na elaboração de formas e modos do pensamento, que se apóiam principalmente na linguagem ou em algum outro sistema de signos. O desenvolvimento cultural do comportamento, deduz o autor, está estreitamente vinculado ao desenvolvimento histórico ou social da humanidade. A partir dessa conclusão, Vigotski formula a segunda lei.

“As relações entre as funções psíquicas superiores foram, em tempos, relações reais entre os homens; no processo do desenvolvimento as formas coletivas, sociais do comportamento se convertem em modo de adaptação individual, em formas de comportamento e de pensamento da personalidade” (VIGOTSKI, 1996, p. 226). O autor explica que o que agora está unificado em um indivíduo como uma estrutura única, íntegra, de complexas funções psíquicas superiores internas, estava antes constituído na história do desenvolvimento por processos isolados, repartidos em diversas pessoas. Ou simplesmente, como ele frisa, as funções psíquicas superiores são um produto das formas sociais coletivas de comportamento:

Por tanto, as estruturas das funções psíquicas superiores vêm a ser a cópia das relações coletivas, sociais entre os homens. Tais estruturas não são mais que as relações de ordem social, trasladadas ao interior da personalidade que constituem a base da estrutura social da personalidade humana. *A natureza da personalidade é social*. E é decisivo o papel que representa a socialização da linguagem exterior e interior no processo do desenvolvimento do pensamento infantil. [...] A partir desse ponto de vista, ao modificar a conhecida expressão, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem é um conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade, partes dinâmicas de sua estrutura. (VIGOTSKI, 1996, p. 228, grifo e tradução nossos)²²

Relacionada com a segunda lei, Vigotski formula a terceira: “*Lei da passagem das funções de fora para dentro*” (VIGOTSKI, 1996, p. 229). Ou seja, toda forma superior de comportamento é, a princípio, uma operação externa. No processo de desenvolvimento, qualquer função externa interioriza-se, converte-se em função interna. Vigotski expõe essas idéias, demonstrando como se manifestam as complexas leis na estrutura dinâmica da personalidade. Para ele, esse desenvolvimento culmina na idade de transição.

Apresentando ainda alguns estudos sobre o desenvolvimento da autoconsciência relacionada com a adolescência, Vigotski novamente enfatiza a natureza sócio-histórica do processo de desenvolvimento da personalidade. Critica os experimentos de Busemann, nos quais se incluem adolescentes de diversas procedências sociais em um mesmo grupo, e afirma:

A autoconsciência do adolescente da classe trabalhadora, em comparação com o adolescente burguês, não está retida em um estágio de desenvolvimento mais precoce, trata-se simplesmente de um *adolescente com outro tipo de desenvolvimento da sua personalidade, outra estrutura e dinâmica de sua autoconsciência*. [...] Por isso, as raízes de tais diferenças têm de ser buscadas na pertença de classe do adolescente, e não em outro

²² No original: “Por tanto, las estructuras de las funciones psíquicas superiores vienen a ser la copia de las relaciones colectivas, sociales entre los hombres. Dichas estructuras no son más que las relaciones de orden social, trasladadas al interior de la personalidad que constituyen la base de la estructura social de la personalidad humana. La naturaleza de la personalidad es social. De aquí el papel decisivo que juega la socialización del lenguaje exterior e interior en el proceso del desarrollo del pensamiento infantil. [...] Desde ese punto de vista, al modificar la conocida expresión, podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre es un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior, y convertidas en funciones de la personalidad, partes dinámicas de su estructura” (VIGOTSKI, 1996, p. 228).

grau de seu bem-estar material. (VIGOTSKI, 1996, p. 239, grifo do autor, tradução nossa)²³

Nesse sentido, destaca as diferenças qualitativas na consciência do adolescente nos diversos meios sociais, rechaçando a simples constatação da demora na passagem de um estágio a outro, proposta por Busemann:

É evidente, portanto, que não se trata de *estágios*, mas de *tipos* de autoconsciência e do próprio processo do desenvolvimento. Em determinados aspectos, por exemplo, no sentido da tomada da consciência da própria personalidade a partir do ponto de vista da classe social, o adolescente trabalhador chega antes que o burguês a todos os estágios superiores da autoconsciência. Em outros sentidos, é mais lento. Em geral, não cabe falar de atrasos ou adiantamentos onde as vias do desenvolvimento formam curvas de todo incomparáveis e qualitativamente diferentes. (VIGOTSKI, 1996, p. 242, grifos do autor, tradução nossa)²⁴

Vigotski (1996) sublinha, assim, a extrema complexidade da estrutura da personalidade e do sistema de conexões das diversas funções psíquicas na idade de transição. E conclui:

O desenvolvimento neste caso não segue uma linha reta, mas uma curva bastante complexa e tortuosa. Na estrutura da personalidade do adolescente não há nada que seja estável, definitivo e imóvel. Tudo nela *flui e transforma*. (VIGOTSKI, 1996, p. 247, grifos do autor, tradução nossa)²⁵

²³ No original: “La autoconciencia del adolescente obrero, en comparación con el adolescente burgués, no está retenida en un estadio de desarrollo más temprano, se trata simplemente de un *adolescente con otro tipo de desarrollo de su personalidad, con otra estructura y dinámica de su autoconciencia*. [...] Por ello, las raíces de tales diferencias han de buscarse en la pertenencia de clase del adolescente y no en uno u otro grado de su bienestar material” (VIGOTSKI, 1996, p. 239, grifo do autor).

²⁴ No original: “Es evidente, sin embargo, que no se trata de *estadios*, sino de *tipos* de autoconciencia y del propio proceso del desarrollo. En determinados aspectos, por ejemplo, en el sentido de la toma de conciencia de la propia personalidad desde el punto de vista de clase social, el adolescente obrero llega antes que el burgués a los estadios superiores de la autoconciencia. En otros sentidos va rezagado. En general, no cabe hablar de atrasos o adelantamientos allí donde las vías del desarrollo forman curvas del todo incomparables y cualitativamente diferentes” (VIGOTSKI, 1996, p. 242, grifos do autor).

²⁵ No original: “El desarrollo en este caso no sigue una línea recta, sino una curva muy compleja y tortuosa. En la estructura de la personalidad del adolescente no hay nada que sea estable, definitivo e inmóvil. Todo en ella *fluye y transmuta*” (VIGOTSKI, 1996, p. 247, grifos do autor).

À luz das importantes contribuições de Vigotski, pode-se visualizar a adolescência como uma etapa do desenvolvimento que consolida criações novas e um momento em que os interesses, as formas de compreender o mundo, e as relações estabelecidas com os adultos são modificadas. É uma fase que mescla a evolução biológica com o desenvolvimento histórico-social. Nessa etapa da vida, são os interesses, as necessidades, a força motriz do comportamento. Nesse sentido, tal fase é caracterizada por uma ruptura com os antigos interesses e o desenvolvimento de outros, com base na maturação e na formação de determinadas atrações vitais. E, principalmente, dos estudos de Vigotski depreende-se a processualidade do desenvolvimento do adolescente, que existe socialmente e cuja personalidade, por sua natureza social e histórica, não pode ser conceituada ou concebida universalmente.

O adolescente autor de ato infracional

Com base nesse referencial teórico e tendo em vista a análise do contexto histórico-social da contemporaneidade, é que se busca focalizar, neste estudo, o adolescente autor de ato infracional. Não se trata de, simplificarmente, entendê-lo como vítima de um sistema social ou como produto do meio, justificando, dessa forma, suas atitudes, o que traria “a prática do delito como uma estratégia de sobrevivência, ou uma resposta mecânica do adolescente frente a uma sociedade cruel e violenta” (VOLPI, 2001, p. 19). Porém, ao localizar o seu desenvolvimento no seio da sociedade capitalista com todas as suas peculiaridades e ideologias, busca-se identificar, nesse processo, as possibilidades de mudança e transformação que o adolescente oferece.

Tem-se vivido, no atual estágio da sociedade capitalista, uma revolução cotidiana de novas descobertas, novas tecnologias que vão se incorporando à vida das pessoas, tão depressa que às vezes estas nem se dão conta. A mídia encarrega-se desse papel, oferecendo, simbolicamente, a todos, padrões de beleza e saúde, de diversão e prazeres, e de inteligência, total e diretamente vinculados ao consumo de produtos. Os apelos impostos pela

sociedade de consumo, disseminados pelos meios de comunicação, originam uma nova identidade do adolescente, pautada em valores estereotipados. Ou seja, os adolescentes são valorizados, na exata medida e proporção em que consomem. Em contrapartida, tem-se também assistido a um aumento vertiginoso da pauperização e da violência urbana.

Queiroz (1984) evidencia as contradições do sistema capitalista, que pressupõe esse processo de pauperização da classe trabalhadora. Paralelamente à expansão do capital, também ficam evidentes as grandes parcelas da população excluídas e marginalizadas, fazendo que as áreas urbanas se constituam contraditória e complementarmente no espaço da acumulação da riqueza e da miséria e, ao mesmo tempo, no espaço da delinqüência e da criminalidade.

Na análise que faz acerca dessa problemática, Queiroz (1984) fornece um atualíssimo panorama das condições de vida dos adolescentes da classe trabalhadora, apesar de sua obra estar às vésperas de completar vinte anos. Segundo esse autor, as condições de vida de grande parte da classe trabalhadora devem ser entendidas como necessidade do processo de acumulação capitalista, que não prevê a absorção de toda oferta da força de trabalho, mas, ao contrário, deve dispor de um excedente de trabalhadores, de maneira a poder ampliar a atividade econômica e, ao mesmo tempo, manter o controle sobre os salários. Nesse sentido, a desigualdade constitui um pressuposto fundamental da concepção neoliberal, ou seja, uma necessidade social, como afirma Mancebo (2002, p. 108): “pela acepção dos doutrinadores neoliberais, a desigualdade permite o equilíbrio, a complementação das funções, fomenta a competição e, desse modo, promove o desenvolvimento”. Queiroz (1984) circunscreve, dessa forma, o “problema do menor infrator” como um problema de classe, e a sua condição de infrator estabelece-se a partir da ameaça à propriedade capitalista.

Como lembra Volpi (2002, p. 9), a sociedade tem maior facilidade de mobilizar-se quando se trata de defender vítimas de possíveis agressores. A segurança é, na verdade, a proteção da sociedade (ou seja, das pessoas e do seu patrimônio) “da violência produzida por desajustados sociais que

precisam ser afastados do convívio social, recuperados e reincluídos”. Para Queiroz (1984, p. 165),

É a figura do “menor infrator” que catalisa de forma mais aguda as contradições fundamentais de nossa sociedade [...]. Sua trajetória social põe a nu as contradições da dinâmica social na medida em que mostra a impossibilidade de uma vida digna dentro dos limites legais e institucionais, rompendo com a credibilidade da ideologia da ascensão social pelo trabalho e poupança.

A caracterização da realidade desse adolescente, para o autor, gira em torno das famílias pauperizadas, sobrevivendo a duras penas, com longas jornadas de trabalho, e das crianças sob os cuidados dos irmãos um pouco maiores e ingressando precocemente no mundo do trabalho, seja por meio de biscates, seja por trabalhos de baixa qualidade que impossibilitam sua escolarização e lhes tiram as perspectivas de profissionalização. As famílias são geralmente organizadas em torno da figura materna e muitas vezes carecem do mínimo necessário. Além disso, as instituições de assistência consideram-nas “desintegradas” ou “desestruturadas” em virtude da situação de pobreza, e geradoras de “menores” potencialmente “infratores”.

Soma-se a tudo isso o fato de que essa camada da população é a mais atingida pela violência e criminalidade, mas esses acontecimentos cotidianos não são notícia, uma vez que não causam tanta indignação porque se tornaram banais aos olhos da sociedade. O que indigna e revolta são os crimes cometidos contra as classes mais favorecidas. Volpi (2002) sublinha que milhões de pessoas são condenadas à pobreza e à exclusão social na medida em que se aprofunda a concentração de renda. Em contrapartida, aqueles mais afetados pelo desemprego e marginalizados do sistema educacional são os que sofrem maior risco de serem vítimas da criminalidade e também da violência arbitrária da polícia. Segundo o autor,

apesar desta realidade, no entanto, as classes mais favorecidas economicamente tendem a ver o crime como uma ameaça constante das classes empobrecidas, as “classes perigosas”, que precisam ser mantidas afastadas sob controle e repressão, se possível isolada nas prisões, que por seu lado também devem estar situadas o mais longe possível das “pessoas de bem”. (VOLPI, 2002, p. 55)

É comum ainda, de acordo com Queiroz (1984), o princípio de que o despreparo profissional dos adolescentes e sua desqualificação atuem como condicionadores da marginalidade. Outro mito imposto pela ideologia capitalista. Como nota o autor, se é verdade que grande parte dos “menores infratores” tem origem nas camadas mais pobres da população, também é verdade que a desqualificação ou a qualificação profissional pouco tem a ver com o aproveitamento produtivo ou estável de sua força de trabalho. Nesse sentido, “a educação e a profissionalização não constituem ‘passaporte’ para o trabalho nem criam as condições de reintegração social” (QUEIROZ, 1984, p. 49).

Embora considerando nessa perspectiva, mas com o intuito de transcender um percurso de caráter determinista, Paseti (1995, p. 20) discute a condição de “novos miseráveis”, vivida por um grande contingente de crianças e adolescentes brasileiros. Para o autor, é necessário identificar a situação de vida dessas pessoas não apenas como população de baixa renda, porque esse critério oficial camufla as verdadeiras fontes de renda, que não se encontram exclusivamente no mercado legal de inserção da mão-de-obra:

Hoje, os miseráveis não são mais os andejes maltrapilhos, pedintes [...]. Não são também, como se pretende afirmar, os desempregados constantes ou sazonais. Eles estão armados, são mão-de-obra barata, às vezes melhor remunerada que a inserida no mercado de trabalho legal com salário mínimo. São novos miseráveis porque habitam o mercado ilegal e, por vezes, cohabitam o mercado legal. Para eles não há direitos a serem conquistados, nem esperam por assistência pública ou privada. Desejam os bens de consumo a qualquer preço, desprezam os direitos sociais, buscam o bem-estar material pelo avesso do que o liberalismo pretende, tornando-se parte, involuntariamente, dos legitimadores da ordem conservadora. O que importa para os novos miseráveis é vincular-se rapidamente às fontes de renda para obter acesso aos bens de consumo. Não discutem os cartéis do narcotráfico ou o mundo do crime em geral; aderem a eles para realizar seu efêmero bem-estar individual, sabedores dos riscos nas batalhas numa guerra pela sobrevivência. (PASSETI, 1995, p. 20-21)

Paseti (1995, p. 24) justifica que, na verdade, o critério “renda”, usado para identificar aquelas “famílias desestruturadas” discutidas anteriormente, encontra-se abalado, tendo em vista que “se conjugássemos suas fontes ilegais de renda, talvez percebêssemos que nem toda família entre os novos miseráveis devesse ser entendida como desestruturada”.

O autor classifica como falácias tanto a concepção de “família desestruturada” quanto o suposto acesso democrático à escola. Queiroz (1984) questiona os mitos da ascensão social e da educação e qualificação como passaportes para o mercado de trabalho. Nessa direção, ganha relevância a discussão da inclusão pela exclusão, explicitada por Knist (1996) em uma pesquisa com adolescentes infratores. A autora ressalta a exclusão da população pobre no país, do mercado de consumo e trabalho, do lazer, que fica à margem dos benefícios, mas não à margem da sociedade, por ser produzida pelos mesmos processos que a sustentam. Isso significa dizer, como aponta Knist (1996, p. 34), que:

a lógica da inclusão é, também, uma lógica da exclusão [...]. Não há inclusão pura, nem exclusão pura, mas diferenças de gradação e qualidade. A cisão entre inclusão e exclusão é feita para explicar a pobreza, a infração e a existência de grupos minoritários.

De toda essa discussão depreende-se que, na realidade, ao pregar a inclusão pela ascensão social acessível a todos, via escola, trabalho e qualificação profissional, a sociedade está criando mitos, disseminando promessas que não têm como cumprir, tendo em vista o próprio mecanismo de inclusão pela exclusão imposto pela lógica de produção e consumo que rege o sistema capitalista.

O quadro parece ser de apenas desesperança diante em face realidade social, em que a violência se torna uma linguagem banal para os adolescentes. Mas, é quando as contradições se agudizam que as possibilidades de mudanças se tornam mais concretas, como observa Guará (1997, p. 44):

por ser um tempo impregnado de tantas contradições, nele também se inscrevem os movimentos de busca dos ideais de liberdade e igualdade, a afirmação dos direitos dos cidadãos e a requisição de novos patamares de democracia e justiça.

Essa autora enfatiza também a perplexidade inevitável diante da sociedade contemporânea e destaca a tentativa de elaboração das possibilidades de construção concreta da cidadania dos adolescentes brasileiros, dentro das condições postas pela modernidade e suas condições de vida. Alerta para o

impacto, exercido, sobretudo sobre os jovens, da distância entre as expectativas e a realidade: a cidadania como um artifício de retórica, apenas uma palavra à espera de significado, para muitos adolescentes brasileiros, e o cenário pouco promissor para os jovens que se encontram nos segmentos da população mais afetados pelas políticas de ajuste econômico. Ela ressalta ainda a necessidade de entender os adolescentes como “seres reflexivos que se aventuram a novas descobertas e desafios, traduzindo-os para seu cotidiano através de mediações peculiares e pouco conhecidas” (GUARÁ, 1997, p. 45). Aponta, assim, o caminho da cidadania não na direção de reivindicar o atendimento das necessidades básicas, num enfoque da cidadania minimalista, mas na contemplação das necessidades individuais, políticas e sociais que possibilitem a incorporação de “direitos como valores que podem alterar a cultura social dominante” (GUARÁ, 1997, p. 54).

A transformação dessa realidade material, na perspectiva de Vigotski, é possibilitada pelo estabelecimento das condições para a modificação da própria atividade e sua transformação qualitativa da consciência (RIVIÈRE, 1998). Esse processo é mediado pela construção de uma classe especial de ferramentas, chamadas “signos e [que] são proporcionadas essencialmente pela cultura” (RIVIÈRE, 1998, p. 42).

Aguiar (2001), analisando as afirmações de Vigotski, assinala que a consciência só pode ser compreendida a partir do meio ideológico e social e não reduzida a processos internos, uma vez que os sistemas de signos são produzidos socialmente. “As mudanças individuais têm origem na sociedade, na cultura, mediadas pela linguagem” (AGUIAR, 2001, p. 102). A relação do homem com seu meio externo é dialética e, portanto, o mundo interno participa da construção do signo e da produção do sentido.

Para Aguiar (2001, p. 106), o pensamento, na perspectiva de Vigotski, é um pensamento emocionado. As emoções — que se constroem na linguagem — têm uma natureza social, e a linguagem expressa uma avaliação do sujeito, ou seja, “o sentido subjetivo que determinado fato ou evento tiveram para ele”. Assim, segundo as concepções de Vigotski trazidas por Aguiar (2001), essa realidade social, em evidência neste estudo, não pode definir-se como externa ao

mundo subjetivo do adolescente, mas como um dos seus determinantes essenciais, dada a relação dialética do interno e externo no processo de constituição do sentido.

Pode-se afirmar que o movimento de transformação dos sentidos do adolescente autor de ato infracional é um processo no qual as relações vividas são significadas e integradas de maneira contraditória, e nem sempre representa uma resposta imediata:

temos situações em que o indivíduo, mesmo caminhando no processo de apropriação de sua realidade (subjetiva/objetiva) e com isso alterando aspectos de sua configuração subjetiva, não consegue imprimir uma nova forma de agir [...]. Poderíamos dizer que esse indivíduo vive uma situação de cisão entre o pensar, sentir e agir. Tal situação pode (dependendo das condições objetivas/subjetivas) caminhar ou para sua superação, com o surgimento do novo, com o aumento da potência de ação do sujeito, ou para o equilíbrio do conhecido, para o não desvelar das determinações, gerando a paralisia, a falta de potência, que seria o caminho inverso da superação, da transformação. (AGUIAR, 2001, p. 108)

Faz-se necessário, portanto, também no caso do adolescente autor de ato infracional, apreender os sentidos, as determinações sociais e históricas sem se limitar à aparência. Com isso cria-se a possibilidade de explicitar suas formas de pensar, sentir e agir, sempre tendo em vista que a reconstrução interna da realidade objetiva é possível, dada a constante processualidade da consciência do sujeito.

As mudanças sociais devem operar-se a partir da inspiração de novas interações humanas, novas necessidades, cujo atendimento não passe pela riqueza, posição ou fama, mas indicando um padrão de cidadania no qual o poder da mudança seja atribuído tanto aos sujeitos individuais quanto aos coletivos. Esse processo exige o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos sujeitos, de autoconhecimento, de autoquestionamento, de “sentir-se cidadão com condições de estabelecer seu próprio projeto de vida e de realização” (GUARÁ, 1997, p. 57).

Guará (1997) aposta no adolescente, por sua energia criativa, para a implementação de um novo padrão de cidadania. Assinala o risco do imediatismo e da globalização da modernidade — que podem afastá-lo das

reflexões mais profundas —, a crise de desconfiança nos outros e a internalização dos signos do capitalismo. Mas entende a adolescência como momento privilegiado, pela possibilidade de redesenho do curso da vida, de embasar a reflexão crítica sobre os valores, de expandir as relações interpessoais, criando novos rumos, restabelecendo a crença nas pessoas e nos sistemas.

Diversas e importantes são, como se vê, as contribuições oferecidas por estudos e pesquisas que, ao questionar as concepções naturalizantes da adolescência, entendem-na em sua processualidade, compreendem seu desenvolvimento a partir da relação com a sociedade — portanto, como um processo social e histórico — e ainda contextualizam-na na realidade social na qual sua subjetividade se constitui. Tendo em vista as conclusões a que levam tais estudos e pesquisas, há que se concordar com Guará (1997): ao lançar o olhar sobre os adolescentes autores de ato infracional de forma a fazer florescer suas capacidades, estimula-se o crescimento de suas potencialidades, promovendo a superação e a transformação.

CAPÍTULO 3

A LIBERDADE ASSISTIDA NO CONTEXTO GOIANIENSE

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) dispõe em seu livro II, título I, sobre diversas políticas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente, que prevêm a execução de programas de proteção, no caso de violação dos direitos reconhecidos no próprio Estatuto, e socioeducativas, em se tratando da prática de ato infracional por adolescentes. Nesse sentido, o ECA prevê:

ART. 172 - O adolescente apreendido em flagrante de ato infracional será, desde logo, encaminhado à autoridade policial competente.

ART. 173 - Em caso de flagrante de ato infracional cometido mediante violência ou grave ameaça à pessoa, a autoridade policial [...] deverá:

- I - lavar auto de apreensão, ouvidos as testemunhas e o adolescente;
- II - apreender o produto e os instrumentos da infração.

O adolescente e seus pais (se possível) são ouvidos pelo representante do Ministério Público, que, se reconhecer a necessidade, propõe a instauração de procedimento para aplicação de medida socioeducativa:

ART. 182 - Se, por qualquer razão, o representante do Ministério Público não promover o arquivamento ou conceder remissão, oferecerá representação à autoridade judiciária, propondo a instauração de procedimento para aplicação de medida socioeducativa que se afigurar mais adequada.

O processo é encaminhado ao Juizado da Infância e da Juventude, que, após ouvir o adolescente, determina que medida socioeducativa se afigura mais adequada a cada caso, entre estas (art. 112 do ECA):

- Advertência;
- Obrigação de reparar o dano;
- Prestação de serviços à comunidade;
- Liberdade assistida;
- Inserção em regime de semiliberdade;
- Internação em estabelecimento educacional;
- Outras previstas no art. 101, como: exigência da matrícula na escola, entrega do adolescente aos pais mediante termo de responsabilidade etc.

Especificamente com relação à liberdade assistida, o Estatuto da Criança e do adolescente prevê:

ART. 118 - A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar como mais apropriada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º - A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º - A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

O Programa de Liberdade Assistida foi implementado em Goiás, em novembro de 1999, pela Fundação Estadual da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente – FUNCAD. Esse órgão foi extinto em dezembro do mesmo ano pelo Governo Estadual, e desde então o programa é executado pela equipe da Coordenadoria de Liberdade Assistida, uma entidade ligada à Superintendência da Criança e do Adolescente, que por sua vez é jurisdicionada à Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho.

Na Proposta de Implementação da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida em Goiás (GOIÁS, 1999, p. 5), estão descritas as finalidades do Programa de Liberdade Assistida:²⁶

desenvolver um trabalho em meio aberto, para adolescentes de ambos os sexos, com idade entre 12 e 18 anos, autores de ato infracional, favorecendo a reinserção sociofamiliar, o resgate da cidadania, e valorização pessoal, através de atendimento, orientação individual/grupal e acompanhamento ao adolescente e sua família.

Estão também expressos como principais objetivos do programa, “o equilíbrio das relações com seus familiares e/ou responsáveis, o redimensionamento de suas atividades, de seus valores e de sua convivência social” (GOIÁS, 1999, p. 8).

A Coordenação do Programa de Liberdade Assistida relata que esses objetivos são operacionalizados por intermédio de orientadores, uma equipe técnica multiprofissional — formada por quatro assistentes sociais, um sociólogo, cinco pedagogos, três psicólogos e dois estagiários de Psicologia — que busca na interação com o adolescente a participação efetiva do grupo sociofamiliar. Ainda segundo a coordenação da L.A., esse vínculo que se constitui entre os profissionais e o adolescente, a família e a escola possibilita o estabelecimento de confiança e credibilidade recíprocas, o que favorece as condições de intervenção no relacionamento sociofamiliar, consolidando assim, a responsabilização individual e social do adolescente.

As incumbências legais do orientador são assim descritas no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 119 - Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

²⁶ Em muitas ocasiões, o Programa de Liberdade Assistida será referido apenas como L.A.

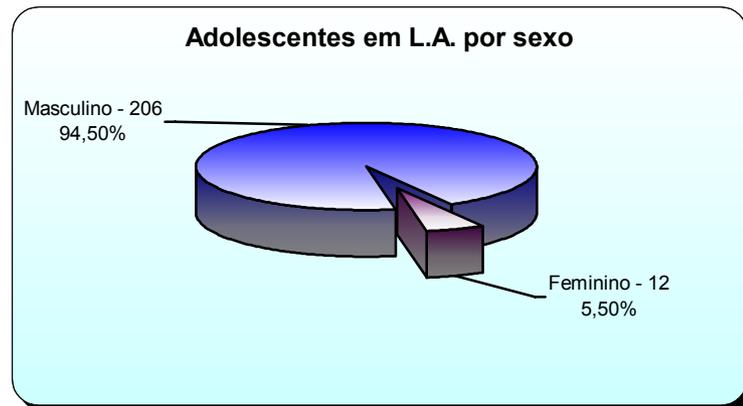
- II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;
- III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;
- IV - apresentar relatório do caso.

De acordo com a Proposta de Implementação da Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (GOIÁS, 1999), as principais ações dos orientadores, nesse sentido, são:

- Possibilitar o ingresso do adolescente em escola do ensino formal;
- Propiciar ao adolescente a realização de curso profissionalizante pelo adolescente ou participação no mercado de trabalho;
- Buscar o envolvimento do grupo familiar nos procedimentos da execução da medida aplicada ao adolescente;
- Contribuir na manutenção da autoridade dos pais e no despertar de uma convivência saudável no seio familiar;
- Facilitar o desenvolvimento de espírito crítico e realista pelo adolescente, podendo assumir os limites da sua liberdade;
- Propiciar a participação temporária do adolescente e sua família em programas institucionais ou comunitários;
- Possibilitar a utilização dos benefícios oferecidos pela sociedade, de acordo com a necessidade da família e do adolescente.

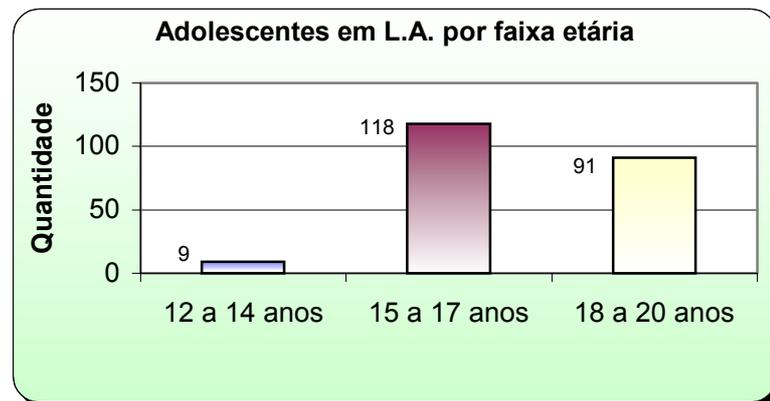
O número de adolescentes atendidos pelo Programa de Liberdade Assistida em Goiânia sofre constantes variações, em decorrência, tanto da grande demanda cotidiana do Juizado da Infância e da Juventude, que determina essa medida e encaminha os adolescentes, quanto das extinções da medida que também ocorrem constantemente.

Conforme levantamento realizado pela Coordenação do Programa de Liberdade Assistida, no momento do início da pesquisa, em outubro/2002, havia 218 adolescentes cumprindo a medida, sendo 206 do sexo masculino e 12 do sexo feminino:



Fonte: Coordenação do Programa de Liberdade Assistida em Goiânia – Outubro/2002

A distribuição por faixa etária dos adolescentes em liberdade assistida está representada no gráfico abaixo:

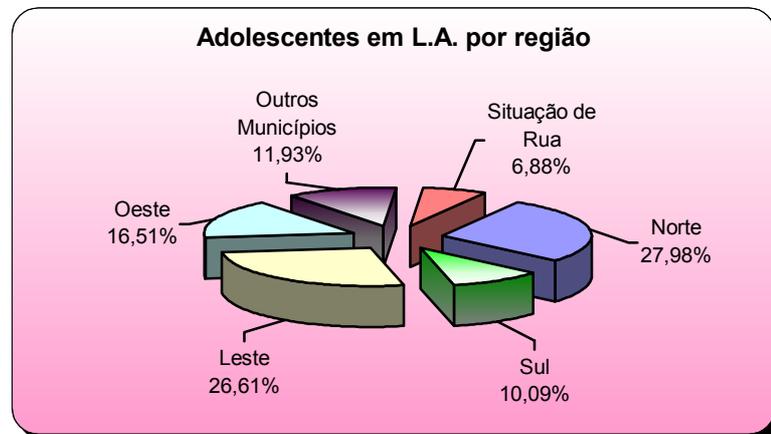


Fonte: Coordenação do Programa de Liberdade Assistida em Goiânia – Outubro/2002

Nota-se um grande número de jovens acima de 18 anos (41,74%). Isso acontece porque o adolescente é encaminhado para o Programa de Liberdade Assistida antes de completar 18 anos, e algumas vezes a extinção da medida ocorre somente algum tempo depois da maioridade, tendo em vista a necessidade, percebida e proposta pelo orientador e geralmente acatada pelo juiz. Conforme o gráfico, prevalecem adolescentes com idade entre 15 a 17 anos (54,13%), e aqueles com idade entre 12 e 14 anos representam uma porcentagem mínima (4,13%).

A Coordenação do Programa, para facilitar o deslocamento dos orientadores, tem por norma distribuir o atendimento aos adolescentes dividindo a cidade por região geográfica e ainda separando aqueles que moram em municípios

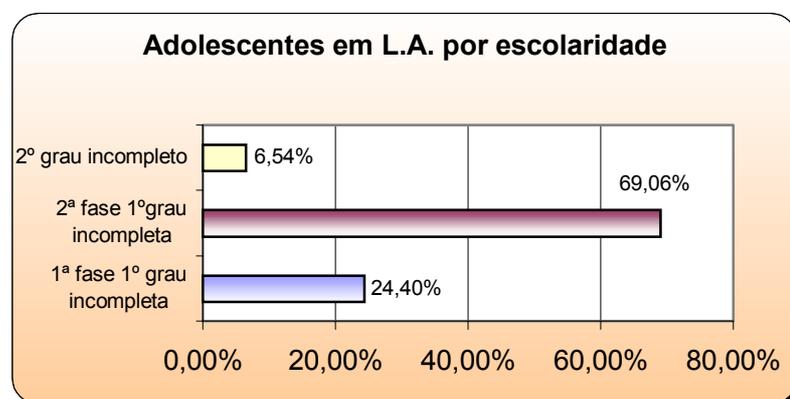
circunvizinhos. Dessa forma, a porcentagem de adolescentes em liberdade assistida por região estava assim distribuída, em outubro de 2002:



Fonte: Coordenação do Programa de Liberdade Assistida em Goiânia – outubro/2002

Conforme mostra o gráfico, uma pequena parcela (11,93%) dos adolescentes atendidos pelo Programa são oriundos de municípios circunvizinhos. Também existe um pequeno percentual (6,88%) de adolescentes sem endereço fixo (em situação de rua), para os quais são direcionadas estratégias específicas de atendimento, vinculadas a entidades governamentais e não governamentais. Na cidade de Goiânia, há um predomínio de adolescentes submetidos à L.A. nas regiões Norte e Leste (27,98% e 26,61%, respectivamente), e à região Sul corresponde menor número de adolescentes atendidos pelo programa (10,09%).

Segundo levantamento da Coordenação da L.A., a distribuição dos adolescentes atendidos pelo programa conforme o grau de escolaridade é a seguinte:



Fonte: Coordenação do Programa de Liberdade Assistida em Goiânia – outubro/2002

O gráfico mostra um predomínio de adolescentes submetidos à L.A. cursando a 2^a. fase do ensino fundamental, e um número considerável de adolescentes ainda na 1^a. fase do ensino fundamental.

Os critérios utilizados para selecionar os sujeitos desta pesquisa foram: o local de moradia — apenas os moradores na cidade de Goiânia — e a idade — entre 12 e 17 anos. Havia, no momento da seleção, 104 adolescentes em liberdade assistida que se enquadravam nesses critérios. Dentre esses, foram escolhidos aleatoriamente sete adolescentes para as entrevistas, sendo cinco do sexo masculino e duas do sexo feminino.

Ao cometer uma infração, o adolescente pode receber diretamente a medida socioeducativa de liberdade assistida ou pode ser encaminhado à L.A. após um período de privação de liberdade (internação). Nesse caso, ocorre o que tecnicamente se designa “progressão de medida”, ou, no caso inverso (da L.A. para a internação), “regressão de medida”.

Com base nas observações realizadas durante o processo da pesquisa empírica, é possível afirmar que a proposta da L.A. é a promoção da reinclusão do adolescente na sociedade pelo bom comportamento, os estudos, o trabalho e o afastamento das “más companhias”. Desde a primeira entrevista que os adolescentes fazem com o orientador, e também nas visitas que este realiza a suas residências, bem como nos encontros marcados na sede da L.A., aos quais os adolescentes têm de comparecer, o diálogo, as conversas, os conselhos, sempre giram em torno dessa perspectiva de reinserção e reintegração.

Os orientadores ainda promovem a assistência social, o que denominam “rede especializada de atendimento” (GOIÁS, 2001, p. 8), verificando as necessidades das famílias e encaminhando-as a programas do governo, como Renda Cidadã, Bolsa-Escola, empregos e cursos para os adolescentes da família, além de tentar resolver inúmeros outros problemas que surgem no contato com as famílias, que são, com raríssimas exceções, bastante necessitadas do ponto de vista econômico-financeiro. A solução de problemas das famílias envolve, desde providenciar a emissão de documentos, a matrícula na escola, o encaminhamento a abrigos ou instituições para tratamento da dependência química e/ou alcoolismo, até

doações de remédio, preservativos, agendamento e encaminhamento para consultas médicas ou exames e intermediar acordos trabalhistas. O orientador acaba se tornando um pouco de tudo: assistente social, psicólogo, advogado. Quanto mais os adolescentes e suas famílias percebem os benefícios que o orientador pode lhes trazer, mais forte torna-se o vínculo que vai sendo estabelecido.

Dessa forma, o orientador passa a fazer parte da realidade de toda a família. Sua figura torna-se referência no convívio do adolescente em seu mundo de relações: em sua família, na escola, no trabalho (se for o caso). O orientador, principalmente se contar com a cumplicidade da família, sabe quem são seus amigos, sabe se está saindo, se está chegando tarde ou se não está dormindo em casa, se está freqüentando as aulas ou tendo problemas na escola, se está namorando sério, se está usando drogas etc. Segundo os orientadores, isso só não ocorre com tanta intensidade quando existe certa conivência da família com as ações de descumprimento do adolescente ou certa omissão perante elas.

Em regra, observa-se que, apesar de o orientador saber de toda a rotina do adolescente e tentar controlá-la de alguma forma, isso é, de fato, muito difícil. Uma das formas de controle utilizadas pelos orientadores é a ameaça de apreensão. Os adolescentes são “informados” (ou advertidos?) constantemente, de que tudo que se passa em suas vidas — ou seja, seu comportamento — é transformado em um relatório que é encaminhado periodicamente ao Juiz da Infância e Juventude. Se o adolescente não corresponder às expectativas da L.A., poderá ser punido com a regressão de medida e levado para internação. Na maioria dos casos, o orientador utiliza esse recurso como uma forma de tentar manter o adolescente sob controle, ainda que minimamente. Mas, na prática, é uma ameaça que nem sempre é cumprida, até mesmo em virtude de certo vínculo afetivo que se estabelece entre eles. O orientador passa a conhecer melhor o adolescente e preocupa-se com ele, quer fazer tudo o que estiver ao seu alcance para que não necessite de uma medida mais drástica. Além disso, o próprio orientador sabe que a internação vai apenas mantê-lo “fora de circuito” por algum tempo e, ao sair de lá, ele voltará à L.A. e o seu trabalho será redobrado. De qualquer forma, a ameaça é um recurso que às vezes funciona para o que pretende o orientador, pois mantém o adolescente “em alerta” para essa possibilidade.

CAPÍTULO 4

OS SENTIDOS DA FALA DOS ADOLESCENTES EM L.A.

Antes de iniciar a análise das entrevistas realizadas com os adolescentes submetidos à medida socioeducativa de Liberdade Assistida (referidos doravante como adolescentes em L.A.), é importante que os adolescentes entrevistados sejam apresentados.²⁷

Amanda tem 17 anos. Estudou até a 2ª série do ensino fundamental, mas sua orientadora afirma que ela não é alfabetizada. Foi apreendida por porte de drogas e tráfico. Seu prontuário é extenso: com apenas 12 anos foi para a rua, já passou por algumas instituições governamentais de amparo a adolescentes em situação de risco, como o SOS Criança e Casa das Flores e cumpriu medida de internação no Centro de Internação Provisória (CIP) e no Centro de Internação de Adolescentes (CIA). É dependente química, faz uso de vários tipos de droga (cola, maconha, merla, álcool) e se prostitui. Sua orientadora na L.A. conseguiu interná-la por duas vezes em abrigos para tratamento de dependentes químicos, e nesses momentos ela consegue ficar algum tempo sem usar drogas. Nosso encontro aconteceu em uma dessas ocasiões. Amanda tinha acabado de sair de um abrigo, estava morando com o namorado e parecia estar bem, mas está sempre retornando ao círculo tratamento-casa-rua-drogas.

Afirma ter uma relação boa com a mãe e os irmãos, mas muitos conflitos com o padrasto. Amanda responsabiliza o padrasto pela situação em que vive hoje, dizendo que foi por causa dele que ela saiu de casa, uma vez que ele não gosta dela e nem da irmã, e que a teria expulsado da casa da mãe.

²⁷ Conforme já foi explicado, os nomes dos adolescentes que aparecem neste estudo são fictícios, escolhidos por eles, com o intuito de preservar-lhes a identidade. Para a construção dessa apresentação foram utilizadas várias fontes de informações: os prontuários de cada um, os contatos informais com os educadores, as famílias e os próprios adolescentes, assim como as observações da pesquisadora no campo de estudo.

A situação socioeconômica da família é bastante precária. Mora em um bairro muito pobre da região leste da cidade, conhecido nas redondezas pelo alto índice de violência e por ser ponto de venda de drogas. A mãe trabalha como empregada doméstica em um bairro próximo. Amanda não passa muito tempo com a família, às vezes dorme na casa da mãe, às vezes na casa da tia, às vezes fica morando na casa do namorado, às vezes some, sem dar notícias, e quando volta está muito debilitada por causa das drogas.

Ricardo tem 15 anos, e mora com a mãe e dois irmãos, uma menina de 13 anos e um menino de 9 anos. Ele relata que os pais brigavam muito, e se separaram recentemente. A mãe sustenta os três filhos trabalhando como faxineira. O adolescente cumpre L.A. por ter participado de um furto numa residência e por uma briga em que se envolveu e foi acusado de tentativa de homicídio.

Na época das entrevistas Ricardo freqüentava a 5ª série do ensino fundamental e não estava trabalhando.

Wendel tem 17 anos, e estudou até a 6ª série do ensino fundamental. Tem três irmãos mais velhos, já casados, e dois irmãos mais novos, um menino de 13 anos e uma menina de 11 anos. Mora com a mãe e os irmãos menores, que são filhos de um segundo casamento da mãe, já desfeito. Quando a mãe de Wendel estava grávida dele, seu pai abandonou a família e foi morar em outro estado.

O adolescente foi apreendido por ter participado de um assalto numa residência, junto com outro adolescente e dois adultos. Todos os envolvidos foram apreendidos e o caso foi manchete de jornal. A mãe de Wendel guardou a página em que seu filho aparece na fotografia, de costas, e insiste em mostrar a todos, inclusive a mim, em uma visita realizada em sua residência.

A família mora em um pequeno barracão de fundos, em um bairro de classe média-baixa. A mãe trabalha como empregada doméstica e diz que recebe ajuda dos filhos mais velhos e de um irmão. Wendel atualmente está

trabalhando em um órgão da prefeitura, emprego que o Programa de Liberdade Assistida conseguiu para ele por meio de um convênio. Frequenta normalmente o trabalho e não está estudando.

Júnior tem 14 anos, parou de estudar há três anos, na 5ª série do ensino fundamental. Mora com o irmão mais velho e a avó materna, que os criou desde pequenos. Seus pais mudaram-se para trabalhar nos Estados Unidos assim que Júnior nasceu, e lá se separaram e constituíram outras famílias. Júnior viu sua mãe apenas três vezes, ocasiões em que ela sempre lhe prometia que iria levá-lo consigo. Na época das entrevistas, sua ida para os EUA estava sendo planejada pela mãe que, coincidentemente, encontrava-se em Goiânia.

Foi apreendido em virtude de um roubo a um pit-dog, para aquisição de drogas, de acordo com o seu prontuário, em que também há relatos da avó queixando-se de Júnior, por ele ser muito inquieto, não dar satisfações, viajar sem avisar e não ter limites. Há também inúmeros relatos de brigas com o irmão e de envolvimento com drogas.

Gustavo de 15 anos está cursando a 8ª série do ensino fundamental. É filho único e mudou-se recentemente para Goiânia, em virtude da infração cometida em São Paulo, onde morava com a mãe. Ele participou, junto com outros três adolescentes, de um seqüestro-relâmpago, para tirar dinheiro das vítimas em um caixa eletrônico. Foi apreendido em flagrante, e ficou oito meses cumprindo medida de internação, em São Paulo. Em seguida, obteve progressão de medida para Liberdade Assistida, e a mãe resolveu mudar-se com Gustavo para Goiânia, afirmando que nesta cidade, por ser “mais sossegado”, não teria tantas preocupações com o filho.

A mãe atualmente está desempregada, mas o adolescente afirma que ela estava empregada em São Paulo, e tinham um padrão de vida razoável. Em Goiânia, eles estão morando na casa de um irmão da mãe, em um bairro de classe média. Mas não tem sido fácil para mãe e filho, uma vez que eles

vêm enfrentando muitos problemas, como a falta de emprego, a adaptação a uma nova realidade e o alcoolismo do tio de Gustavo.

Cleber tem 12 anos e está cursando a 4ª série do ensino fundamental. Vive com a mãe e os irmãos, em uma situação bastante precária, num bairro muito pobre da região leste de Goiânia. Ele ajuda a mãe no sustento da casa trabalhando em uma mercearia próxima de sua residência.

A infração que cometeu foi um furto de um aparelho celular. Antes já tinha sido apreendido por tentativa de roubo de um toca-fitas em um carro.

Emily tem 17 anos, e parou de estudar na 8ª série do ensino fundamental. Está em L.A. por ter participado, junto com uma turma de adolescentes, de um assalto a um casal na rua. A arma usada no assalto estava com ela no momento do flagrante da polícia.

Emily é de uma família muito pobre, vive com a mãe, o irmão mais novo e o pai, que é carroceiro e o único na família que está trabalhando. Já usou drogas e já foi internada para tratamento de dependência química. Pelo prontuário percebe-se que a garota tem um vínculo muito estreito com a rua, seu pai relata que em diversas ocasiões foi buscá-la em pontos da cidade que os “meninos de rua” freqüentam ou onde dormem.

A adolescente conheceu um rapaz na rua, que atualmente está preso, pois tem mais de dezoito anos e foi detido em flagrante em um assalto a um microônibus. Emily já morou com esse rapaz em um sítio, mas eles brigaram e ela voltou, grávida, para a casa dos pais.

Sua orientadora na L.A. observa que a gravidez fez com que mudasse bastante seu comportamento. Está mais tranqüila e não usou mais drogas, preocupada com o filho. No momento das entrevistas, seu bebê, um menino, já tinha nascido, estava com um mês de vida.

Este capítulo é dedicado ao estudo dos discursos, ou como denomina Vigotski (2000), do pensamento verbal dos adolescentes entrevistados. Entrevistas com seus familiares e com as orientadoras do programa, além do estudo dos prontuários, ajudaram a conhecê-los um pouco melhor e facilitaram a definição dos temas que seria importante abordar nas entrevistas, para aprofundar a discussão.

A sistematização dos dados foi realizada com base no que Aguiar (2001, p. 135) denomina “núcleos de significação do discurso”, que são organizações do discurso tendo em vista os “temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelo sujeito, entendidos assim menos pela frequência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento”. Segundo Vigotski (2000, p. 185), “todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas”. E, a propósito do pensamento, o autor afirma:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (VIGOTSKI, 2000, p. 187)

Aguiar (2001, p. 135), baseando-se em Vigotski, enfatiza que os núcleos de significação do discurso tornam possível a apreensão dos sentidos atribuídos e o processo de produção de tais sentidos, “sem perder nossa base material, sem criar explicações descoladas da realidade, sem encaixar os resultados em categorias apriorísticas”. A autora, depois de explicar o alcance da fala, delimita a responsabilidade e a tarefa do pesquisador na explicitação dos sentidos do discurso, perspectiva adotada na presente pesquisa:

a fala, construída na relação com a história e a cultura, e expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressar/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade; cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais) que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são portanto individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito. (AGUIAR, 2001, p. 135)

Os núcleos de significação dos discursos dos adolescentes entrevistados foram organizados segundo um eixo temporal. Não que suas falas, suas palavras, seus discursos tivessem essa expressão linear com que se apresentam aqui. Pelo contrário. Por contraditórios, ambíguos, carregados de afetos, emoções, sentimentos, mostram-se organizados/desorganizados dentro de diversas dimensões de entendimento. No entanto, ao passar pelo viés da construção/interpretação (GONZÁLEZ REY, 1999) assumiram essa linearidade cronológica. A riquíssima contribuição de Paulo Freire justifica esse processo de interpretação das informações analisadas neste estudo:

No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Na história de sua cultura terá sido o tempo — o da dimensionalidade do tempo — um dos seus primeiros discernimentos. O homem existe — *existere* — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. (FREIRE, 1985, p. 41)

Os núcleos de significação foram então assim organizados:

- Ontem: a infância
 - O processo de socialização primária: a infância “normal”
 - O início da adolescência: as “más companhias”
 - As infrações: a responsabilização do outro
- Hoje: a liberdade assistida
 - L.A: conselhos, compromisso, responsabilidade
 - Família, escola, amizades: volta à “normalidade”
- Amanhã: a cristalização dos valores
 - Escola: os “futuros possíveis”
 - Perspectivas e planos: o futuro "normal"

Ontem: A Infância

O processo de socialização primária: a infância “normal”

“Antes eu tinha uma infância boa, né, que eu estudava, trabalhava...”

(Wendel, 17 anos)

O primeiro núcleo de significação identificado na fala dos adolescentes diz respeito à referência que fazem à fase “boa”, a infância mediada pelas relações familiares, pela escola e pelo trabalho. Chama a atenção o fato de que os adolescentes, ainda que com diversas contradições, enfatizam essa fase de suas vidas como “normal”. Essa “normalidade” presente no sentido atribuído à família, à escola, aos amigos na infância, traz em si aspectos que podem ser interpretados segundo enfoques diversos. Por exemplo, a visão de que corresponde à reprodução ideológica a respeito da instituição familiar. A partir do conceito de ideologia, adotado de Thompson (2000, p. 16), que o reformula para referir-se “às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas — ou relações de dominação”, observa-se no discurso dos adolescentes idéias ou fatos de seus cotidianos em suas famílias, revestidas de tal aparência de naturalidade que correspondem à expressão de conteúdos ideológicos.

O “normal” aparece no discurso dos adolescentes na medida em que a infância “normal” é entendida como sendo aquela naturalizada, homogeneizada, e ainda vivida no contexto da família também considerada “normal” e também naturalizada. A criança abstrata, a idealização de uma infância natural, supõe uma igualdade de todas as crianças. Essa igualdade é inexistente quando se fala da criança socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas. O sentido atribuído à infância vivida como fato natural pelos adolescentes cumpre, inicialmente, a função ideológica de dissimular a desigualdade social. Ao analisar a infância concreta dos adolescentes, mesmo com base em seu discurso, depara-se com uma realidade própria da sua condição social, levando-se

em conta que as condições de vida dos adolescentes entrevistados são marcadas pela pobreza, desemprego ou subemprego e pelo trabalho infantil, revestidas em seus discursos de uma aparente normalidade. Pode-se ainda analisar essa aparente normalidade enaltecida pelos adolescentes sob o aspecto da tentativa de inclusão pela exclusão social. Segundo Sawaia (1998, p. 6-7), “a exclusão para se repor precisa ancorar-se no sentimento de pertencimento social e, portanto, criar o sentimento de pertença ou de inclusão nos seus sujeitos”. Dessa forma, para o adolescente em L.A., sua infância era “boa” e “normal”, na medida em que estudava e trabalhava. Pelo estudo e trabalho estaria garantida a sua inclusão. A fala dos adolescentes Júnior e Wendel demonstra isso:

S²⁸ — Então me fala um pouco disso. Quando você era criança, sua infância, me fala dela...

J — Ai, era normal né, eu ajudava, trabalhava, vendia fruta, verdura, bijuteria...

S — É como você se sentia nessa época..

J — Ai era bom né.[...] Antigamente eu andava com esses amigo normal... (Júnior, 15 anos)

W — Antes eu tinha uma infância boa, até doze, treze anos, que eu trabalhava, né, estudava...

S — O que é uma infância boa?

W — É ir embora pra casa, ter amigos que ninguém fala mal deles, né, não fumar maconha, andava só direito. É uma infância boa, estudar... (Wendel, 17 anos)

Percebe-se uma nítida associação, nas palavras dos adolescentes, da boa infância, da normalidade, do exemplo de “bom menino”, ao fato de ajudar, estudar, trabalhar, obedecer. Para Sousa (2002, p. 224),

o trabalho infantil tem um caráter ideológico que se expressa quando as mães, e as próprias crianças associam o trabalho com felicidade, liberdade e afirmam ainda que a criança feliz é aquela que obedece, colabora, que a criança infeliz é a que contesta, é rebelde, e o “bom menino” é o que trabalha e ajuda a mãe. O ideológico transveste-se de moral e afetividade.

²⁸ Na citação dos diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e os adolescentes nas entrevistas, estes serão identificados pelas iniciais dos seus nomes antes das falas.

Nesse sentido os adolescentes falam da infância que consideram "normal": ajudar, trabalhar, estudar e andar com amigos "normais". Pode-se ainda interpretar que a "normalidade" de suas vidas na infância, expressa em seus discursos, está relacionada com a associação de suas famílias a uma noção homogeneizada e naturalizada da família, que, por sua vez, reproduz a ideologização propagadora da falsa idéia da padronização das relações familiares. Cumprindo esse papel, torna-se cada vez mais difícil qualquer crítica do adolescente em relação à sua condição de vida, pois, uma vez padronizadas e homegeneizadas as famílias e as relações familiares, a culpa recairia sobre o próprio sujeito, que não se adapta. Em outras palavras, a partir dessa noção ideologizada de família, culpabiliza-se o próprio sujeito por sua condição de vida, conforme afirma Sousa (2002, p. 222): "à medida que a criança e a própria família se culpabilizam pela condição de pobreza em que vivem, não há espaço para perceber que as desigualdades ético-materiais são fruto de uma ordem social perversa e excludente".

Ricardo, ao falar da separação dos pais, começa a oferecer pistas da dimensão ambígua e contraditória de seu contexto familiar. A "normalidade" comparece quando não há mais brigas, quando o pai sai de casa:

S — E da sua infância, o que você lembra?

*R — Uai eu ... morava com a minha mãe, com meu pai, os dois, eles relacionava mais ou menos, assim, brigava mais ou menos, de vez em quando eles brigava até, também. Aí minha mãe separou dele e desse dia pra cá eu morei só com a minha mãe, até hoje... Aí ficou normal... assim, não tem briga lá em casa mais. Ficou normal. Meu pai ficava enchendo o saco...ficava enjoando demais.
(Ricardo, 15 anos)*

E a "normalidade" pode ser quebrada com a chegada de um novo membro na família. No caso de Amanda, a figura do padrasto é responsável pela quebra de uma vida que ela relata como sendo "boa" e "normal":

A — Ah, quando ele [padrasto] conheceu minha mãe, ele tratava nós bem, depois começou aquela confusão lá em casa... antes minha vida era boa...

S — O que é uma vida boa?

A — Ah, é normal, assim, quanto eu estava com a minha mãe, eu gostava, porque ela me dava de tudo, eu estudava... era normal.
(Amanda, 17 anos)

A vida que Amanda descreve como sendo “boa” e “normal”, apesar de extremamente difícil do ponto de vista econômico-financeiro é mediada por relações afetivas prazerosas da mãe com os filhos, interrompidas com a entrada do padrasto no meio familiar. Um padrasto que agride, e, de certa forma, toma a mãe de Amanda do convívio com os filhos, fazendo que a adolescente desde muito cedo procure a rua como alternativa de sobrevivência física e psíquica.

Apesar da noção ideologizada da família, percebem-se as contradições contidas nos relacionamentos que não dão certo, como no caso de Emily, que assim justifica a vida na rua:

E — ... por causa do relacionamento em casa. Não dá certo em casa. Não dá certo com os pais, né, nem com os irmão. Toda a família.
(Emily, 17 anos)

As falas trazem ainda a reprodução de valores de educação baseada na punição: a família que age com violência. Mas isso é “normal”:

R — Minha mãe me batia, né. Mas mãe é normal. Mãe e pai é normal. Pode me bater na hora que quiser. (Ricardo, 15 anos)

Outra posição da qual se pode interpretar o sentido atribuído à infância refere-se ao sentimento de família como o “*locus* social afetivo privilegiado da criança” (SOUSA; PERES, 2002, p.1): a família sentida como porto seguro. É muito significativa nesse sentido a fala de Wendel, quando responde sobre o que é uma infância boa:

W — É ir embora pra casa (...) (Wendel, 17 anos)

Wendel está se referindo àquela família que o acolhe, que o protege. Aquele aspecto da família encontrado nos discursos de todos os adolescentes e que pode ser entendido como o lugar em que encontram a afetividade. *Ir embora pra casa* é poder ir para um lugar em que a afetividade está garantida, uma vez que, a despeito de todas as dificuldades e problemas existentes, as relações afetivas são preservadas, como explicam Sousa e Peres (2002, p. 7):

a idéia de que famílias pobres são “desorganizadas e violentas” pode ter favorecido o movimento histórico de colocá-las à margem do processo de educação dos filhos [...]. Entretanto, essas dificuldades macrossocioeconômicas que têm interferido na realização do modelo ideal de família nas camadas populares nem sempre constituem um impedimento para o desenvolvimento e manutenção de laços afetivos entre seus membros.

Emily, ao falar do Natal, proporciona um consistente exemplo das contradições e dos laços afetivos da família, mesmo considerando que essa adolescente tem um forte vínculo com a rua, e justificou a vida nas ruas pelo fato de que os relacionamentos em casa não dão certo:

E — Ah, família é uma coisa muito boa né? Acho que é necessário, todo mundo ter uma família... é importante... (longo silêncio, depois chora).

S — O que te deixa triste...

E — Nada. Nada não. Vai chegando o Natal e eu não gosto de Natal. Nunca gostei de Natal.

S — Que tipo de sentimento de traz o Natal?

E — Ah, família, né. Porque Natal assim, nunca juntou a família. Todo mês de Natal eu fico triste, eu não gosto desse mês. Nunca gostei de Natal. Eu queria um Natal diferente...

S — E o que significa pra você um Natal diferente...

E — Ter uma família, tudo junto, né. As pessoas que a gente gosta. Eu não gosto de Natal. Eu acho um mês triste, uma data triste. (Emily, 17 anos)

Gustavo também mostra a família acolhedora, que lhe dava tudo ou fazia o possível para isso, em sua entrevista nostálgica, cheia de reminiscências de uma infância mimada e rebelde, trazendo também elementos da família que, na mediação da relação indivíduo—sociedade, cede e não dá limites:

S — O que é difícil?

G — Lembrar de coisa importante... Ah, muita coisa, você não vai entender... é normal.

S — O que é esse normal pra você?

G — A rotina.

[...]

G — O que eu fiz? De importante?

S — É. Importante pra você...

G — É normal, entende? Tem a escola, os colégios, o convívio com a família, com os colegas também... que eu cresci, tipo assim, a escola que eu estudei até a 4ª série, eu estudei lá desde o berçário, no SESI, em São Paulo, aí estudei no SESI desde pequenininho e praticamente fui criado lá também, né. Deixa eu ver... é o que eu lembro? Ah, eu lembro de tudo. Os professores, as salas, o clube...

S — Que sentimentos essas lembranças te trazem...

G — Sentimento? Ah, saudade, um pouco né. As pessoas que você é criado, tem que... acostumado a conviver com elas... Ah, eu era rebelde demais. Na escola e em casa também.

S — O que é ser rebelde. Me fala mais sobre isso...

G — Não... é porque eu fui muito mimado né. Até um tempo atrás.

S — Mimado? Como era isso?

G — Ah, minha mãe fazia tudo que eu queria... eu não era acostumado a ouvir a palavra 'não', entendeu, era raramente. O que eu queria minha mãe dava, ou fazia o possível... minha mãe fala até hoje, que esse é um grande problema que eu tenho, que eu quando quero uma coisa eu... insisto. (Gustavo, 15 anos)

É importante perceber que não existem, nos discursos dos adolescentes, questionamentos relacionados com a condição econômico-financeira. A única referência que aponta para esse tipo de questionamento aparece na fala de Emily, quando se lembra do Papai Noel que “pulava” sua casa:

E — Ah, no dia do Natal eu chorei, chorei foi muito...

S — Por quê?

E — Ah não, eu acho triste o Natal. Desde o começo eu achava triste. Gosto muito do Natal não.[...] Eu acho assim, que quando eu era pequena, todas as casas assim, tinha ceia, e eu sempre achava bonito a ceia de Natal, as festa. E aqui em casa era difícil de fazer, né. Comemorava, mas comemorava na casa de parente, mas não aqui em casa, nunca aqui em casa. Por mim eu tirava o mês do Natal, porque é um mês triste. Eu falava pra minha mãe, quase no dia de Natal... era na véspera, eu falando pra ela, ela falando assim, que quando (risos) eu falava de Papai Noel, negócio de Papai Noel, ela falando assim que o Papai Noel [...]

S — Isso quando você era pequena?

E — Nós lembrando, sabe, nós comentando... aí ela falou assim, eu falei: é, mãe, o Papai Noel nunca deixou um presente aqui. Aí ela falava: não, é porque ele pulava as casa [risos]. Aí eu falando pra ela: Não! Como é que as outras ele não pulava? Aí, eu danei a chorar. Deu uma tristeza... (Emily, 17 anos)

A infância dos adolescentes em L.A., dessa forma, é delineada em suas falas como sendo "normal". As vivências relatadas são carregadas de sentidos. Depreende-se a partir do subtexto, que o processo de socialização é marcado pelas condições materiais extremamente difíceis. E, nesse contexto, por detrás da aparência da normalidade, surgem elementos que permitem visualizar uma dimensão complexa e contraditória na qual emergem os afetos, as angústias, as reais condições de vida, a tentativa de inclusão pela exclusão.

O início da adolescência: as “más companhias”

“Tem amigo que leva pro mau caminho, tem outros que dão bom conselho...”
(Cleber, 12 anos)

Segundo o relato dos adolescentes, após a fase da infância “boa” e "normal", ocorre, no início da adolescência, o contato com amizades “que não são normais”:

S — E como você se sentia nessa época...
J — Ai, era bom, né. Aí depois eu comecei andar com esses menino né... fazer bagunça aí, e depois...
S — Quantos anos você tinha?
J — Uns doze, treze. Antigamente eu andava com esses amigo normal...
(Júnior, 15 anos)

Essa nítida diferenciação das amizades comparece na fala de Cleber:

S — O que é amizade pra você?

C — É colega, jogar bola, brincar... e só. Mas tem amigo que leva pro mau caminho, e tem outros que dão bom conselho.

S — O que é levar pro mau caminho...

C — Levar a gente pras droga, roubar...

S — E o que é bom conselho...

C — Colega que fala que você tem que trabalhar, ganhar seu dinheiro suado. (Cleber, 12 anos)

É importante observar como esse adolescente incorpora um discurso totalmente ideologizado em toda a sua entrevista. Ao referir-se ao que ele chama de “bom conselho”, Cleber reproduz toda a configuração ideológica pretendida pela sociedade: “trabalhar, e ganhar seu dinheiro suado”.

Apesar de o discurso dos adolescentes evidenciar uma infância “boa” e “normal”, em contraposição ao envolvimento que se segue com amizades ruins, as “más companhias”, emerge, no subtexto de suas falas, o contato, nessa fase, com uma realidade diferente, um mundo de novas possibilidades, novos afetos, novas conquistas, novos prazeres, que os teria tirado da pretensa “normalidade” da rotina e de uma vida que, na verdade, era de certa forma desprovida de maiores emoções. Retomando as contribuições de Vigotski, a adolescência mostra-se como uma fase na qual claramente manifesta-se a relação dos momentos subjetivo e objetivo dentro da estrutura das atrações e interesses, as mudanças no sistema interno das necessidades e da força incitadora dos objetos circundantes. Segundo esse autor, nessa fase aparecem novas atrações e necessidades internas que ampliam infinitamente o círculo de objetos que têm força incitadora para os adolescentes, ou seja,

esferas inteiras de atividade, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam seu comportamento, e a par do novo mundo interno surge para o adolescente um mundo externo completamente novo. (VIGOTSKI, 1996, p. 24, tradução nossa)²⁹

²⁹ No original: “esferas enteras de actividad, antes neutrales para ellos, se convierten ahora en momentos fundamentales que determinan su conducta, y a la par del nuevo mundo interno surge para el adolescente un mundo exterior completamente nuevo” (VIGOTSKI, 1996, p. 24).

As relações com o contexto social são, dessa forma, sensivelmente modificadas, tendo em vista as novas atrações, os novos interesses que convergem para uma nova realidade subjetiva e objetiva:

E — Eu gosto de viver a vida!

S — O que é viver a vida?

E — É passear, divertir, ter amigos. Não gosto de ficar só em casa. Eu gosto da minha vida agora, mas eu gostava era antes...

S — Como era antes?

E — Ah, antes eu saía, divertia... ia nas festas... Tinha muitos amigos, né...

[...]

S — E era legal, você gostava...

E — Era. Naquele tempo lá era. Agora, ave maria! Não quero nem saber. Naquele tempo me atraía né. Eu gostava de sair, ixi! Já fui atentada demais, já dei muito trabalho pra minha mãe...

S — O que você chama de ser atentada?

E — Ué, sair, ficar na rua. Tinha hora que eu não queria voltar mais não...

S — O que tinha lá que você não queria mais voltar...

E — Ah, por causa das amigas, né. Eu fui envolvendo com umas amigas, começando sair, né.[...] Eu ia, me envolvia demais, acabava esquecendo de casa, da família... Aí eu tinha um namorado que também não tinha a cabeça no lugar.

S — O que é não ter a cabeça no lugar?

E — É fazer coisa errada, roubar... ficar aprontando por aí... (Emily, 17 anos)

Na fala de Wendel, apesar de dizer que dava “trabalho” para a mãe, é possível perceber esse momento como algo prazeroso, divertido:

W — ... eu ficava com os colega, na rua, fumando maconha, ficava na rua até tarde, bebendo, só...dando trabalho pra minha mãe, chegando tarde...só isso... eu ficava só com os colegas, na praça, fumando droga... (Wendel, 17 anos)

Percebe-se, nas falas dos adolescentes, que a diversão na companhia das amigas, que agora são vistas como “más companhias”, faz parte, na verdade, de todo o processo de socialização do adolescente. Divertir-se na companhia de amigos, de seu grupo de idade, é parte integrante de um cotidiano, do qual o próprio adolescente participa ativamente, não sendo apenas um passivo receptor de influências ruins.

→ A escola

“Eu saía, tipo, sentido escola, mas passava direto...”

(Gustavo, 15 anos)

A escola, “desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade” (FREIRE, 1985, p. 94), não consegue despertar nos adolescentes o gosto pelos estudos, que têm outros interesses. De certa forma expulsam a escola de suas vidas e vão às ruas, à procura de outras possibilidades, uma vez que não aceitam passivamente o modelo de educação a eles dirigido. Assim também entende Vieira (2003, p. 110), num estudo sobre o ato infracional, no qual ressalta a fala do adolescente entrevistado que “deixa patente o conflito de uma escola que não fala a língua dos seus alunos, cujos conteúdos não estimulam, não provocam, em última análise, não fazem nenhum sentido a estes jovens”.

No entendimento dessa complexa questão da relação dos adolescentes com a escola, é esclarecedora a explicação de Charlot (2001, p. 21), cujos estudos reconhecem que “a problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre sentido e eficácia da aprendizagem. O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele”.

Gustavo descreve sua rotina de “cabular” aula:

G — Eu tinha certeza que eu não ia passar, né, porque eu cabulava aula, mas minha mãe não sabia. Desde o começo do ano a mulher ficava falando: chama sua mãe aqui, mandava bilhete, mas eu não ia mais pra escola, eu saía, tipo, sentido escola, mas passava direto. Aí encontrava com meus amigos e ia todo mundo lá pro centro. Aí nós ficava só aprontando, andando de trem pra lá e pra cá, aí quando dava a hora nós voltava pra casa... ... eu sabia que não ia passar, fui aprontar. (Gustavo, 15 anos)

Para Wendel, a escola é associada a muita bagunça:

S — E escola, o que é pra você?

W — Escola? [sorri] vou falar pra você... que eu... tem uma cara que eu... eu vou na escola, mas, sei lá, no começo eu fazia bagunça demais, ficava fazendo bagunça... (Wendel, 17 anos)

E Emily é explícita: a escola, na verdade, é muito chata:

E — Eu não gosto muito de escola não, pra falar a verdade. Eu acho chato demais. (Emily, 17 anos)

Sousa (1994, p. 36) salienta os graves efeitos da falta de escolarização advindos dessa relação de impossibilidade estabelecida entre crianças/adolescentes e escola, que contribuem para a manutenção do “círculo da miséria”, uma vez que, pela falta da escolaridade elementar, as chances de uma melhor remuneração no mercado produtivo serão menores. A autora enfatiza, ainda, na mesma página, o efeito mais grave da falta de escolarização, que pode ser apontado como um dos fatores responsáveis pela manutenção e perpetuação da miséria no Brasil: “a impossibilidade de formação de consciência e cidadania”. Cabe à escola, essa importante tarefa, no sentido de que é seu papel promover a participação das crianças e dos adolescentes nas mudanças necessárias e urgentes que um projeto de sociedade justa requer.

→ As drogas

“Esse negócio de merla não dá rock não, eu tava caçando a morte, cadê o cemitério?!!!”

(Amanda, 17 anos)

Nessa fase, em que o adolescente está “vivendo a vida”, se divertindo, no seu novo mundo de diferentes apelos, possibilidades e emoções, ele começa também a ter contato com as drogas. Estas têm para ele um duplo sentido: o positivo e o negativo. O primeiro está relacionado à diversão, à busca de novas experiências, novos prazeres que as drogas propiciam. Júnior fala que usar drogas não é bom, repetindo o senso comum, mas ri de sua própria incoerência, uma vez que faz uso delas e afirma que gosta:

J — Droga? Droga... não é muito bom não [risos]. Tem uns meninos que usam lá... Merla, cocaína... lança-perfume. Lança-perfume é químico, mas de vez em quando é bom. É porque de vez em quando tem umas festinhas assim, igual CarnáGoiânia, festinha assim, que rola [...] Benzina é um negócio que coloca no computador. Só que compra, coloca com babaloo, fica com gosto de babaloo. Aí é só pra cheirar com os meninos, os meninos é tudo invocado com esse trem de benzina. Dá um barulhim, e fica só nisso.

S — Você gosta?

J — Não, não é legal não, só de vez em quando, pra cheirar com os meninos né, vai pra casa dos meninos, aí eles querem cheirar benzina. (Júnior, 15 anos)

Emily descreve como se começa a usar drogas, usando a terceira pessoa: “eles”. E enfatiza que não existem motivos específicos. “É porque é bom mesmo...”:

S — E como começa?

E — Um vai passando pro outro. E vai fumando, vai fumando, vai viciando. Até que chega um dia eles não dão conta de parar mais. Maconha, merla. Merla é a mais que fuma. Maconha nem tanto. Agora a merla não. Ninguém vai dar merla pros outros. É a droga mais miserável que tem. É a pior que tem. Mas às vezes fuma por causa de nada. Não tem nem motivo. Eu mesmo. Eu achava bom mesmo. Não era por causa de nada. Porque aqui em casa não tinha nada, não. Que me fazia ir, não. (Emily, 17 anos)

O sentido negativo atribuído às drogas é referente ao seu uso como fuga da realidade e busca da morte. No caso de Amanda, que é dependente química, o envolvimento com drogas é justificado não pelas amizades, mas pela relação com a família, especificamente com o padrasto. As drogas, segundo a adolescente, significam a morte, que ela, de certa forma estava procurando:

A — Esse negócio de merla não dá rock não, eu tava caçando a morte, cadê o cemitério?!?! Tava me acabando com droga aí.

S — O que você acha que fez você começar a usar droga...

A — Quando eu comecei a mexer com droga é porque tinha muito problema em casa, meu padrasto, sabe, e eu cheguei num ponto que eu fiquei revoltada... o meu padrasto bebe, e fica xingando eu e minha irmã, e eu revoltei e fui embora pra rua, fui morar na rua... ele falava que não queria nem eu nem a Karina [a irmã - nome fictício] em casa ... Mas a vida na rua não presta não... ficar dormindo na rua... tem muita droga, cola, maconha, merla... é muito ruim... (Amanda, 17 anos)

Amanda está cumprindo L.A. por tráfico e sua trajetória nas ruas e com as drogas é semelhante àquela evidenciada por Souza (2001, p. 276), em um estudo com adolescentes em situação de rua. Para essa autora,

o uso de drogas aparece como alternativa à passividade e forma de potência, driblando ilusoriamente suas impotências e preservando-os de seus sofrimentos e carências. Os adolescentes buscam no uso de drogas e no tráfico o que lhes deveria ser garantido: pertencimento, diversão, reconhecimento, imaginação, segurança, compartilhamento de afetos, enfim, potência de ação.

No relato de Wendel, que descreve o antes — a infância “boa”, até se envolver com as amigadas e ficar “*só na praça, fumando maconha*” —, mesmo quando ele afirma “*presta não esse trem...*”, não é possível vislumbrar esse momento como sendo uma experiência negativa na opinião do adolescente. Eram, na verdade, momentos de diversão, mas que acabaram por trazer outras conseqüências, como a infração que comete.

→ As gangues

“Dá choque, né, quando encontra...”

(Júnior, 15 anos)

Em alguns casos, o adolescente envolve-se com gangues, como no relato de Júnior. Ele descreve minuciosamente, com brilho nos olhos, gestos e risos, as “bagunças”, as brigas, as festas, o divertimento quando andava com os integrantes da gangue. Em trechos dessas descrições, ressalta o que era, de fato, para o adolescente, ser integrante de uma gangue:

J — Ah, eu não gosto muito de briga não, não gostava muito de briga não. Só que aí tinha rixa... com outra galera aí.

S — Que galera?

J — AGS, e a lá do Bairro Feliz. Aí eu não gosto de mexer com eles não. É porque eles é Esquadrão também né! Eu não sou Força Jovem, só torço pro Goiás. Não gosto de mexer com torcida não.³⁰

³⁰ “Esquadrão” e “Força Jovem”, também conhecidos como “Esquadrão Vermelho” e “Inferno Verde”, são os nomes das torcidas organizadas dos dois principais times de Goiânia, respectivamente, Vila Nova e Goiás.

S — O que é AGS?

J — Anjos Grafiteiros Satânicos [fala rápido e tão baixo, que é quase inaudível]. E a GBF – Galera do Bairro Feliz.

S — E são gangues rivais...

J — Dá choque né, quando encontra.

S — Como é isso, dar choque?

J — Uai, ixi, dá pancadaria, às vezes dá tiro. Já deu tiroteio aqui na Praça da Bíblia. A gente estava indo com a galera do Goiás. Na hora que a gente chegou lá, só viu o Esquadrão. É que eles estava no ponto e eles ia na mesma festinha que a gente. Aí, na hora que chegou lá, o “Jou”³¹ falou: “não, nós não quer brigar, não”. Aí, eu... um chegado meu, já foi indo pra cima deles, aí ele pegou, arrancou o revólver, daí deu um tiro no braço[...]. Não, uai, já briguei, já fiz bagunça demais, quando eu era menor eu ia pro jogo do Goiás, era um capeta, tacava bomba caseira...ixi...fiz bagunça já... porque lá, é... já tomei bandeirão... porque eles tomam, né, um toma bandeira do outro, toma bandeirão, já tomei bandeira, bandeirão... cheguei já tacando bomba caseira... ixi, já fiz bagunça demais...

S — Mas isso te divertia de alguma forma...

J — Não, né, era a aventura né! [risos] Foi engraçado, acho que tem gente correndo lá no terminal até hoje [risos]. Cê ri de todo mundo, zuummm! [faz gestos com as mãos pra cima, rindo muito]. A polícia? Tinha um, na hora que viu falou: Meu Deus! Saiu correndo também. Porque você pensa: nó, a polícia vai atirar né! Moço, quando eu vi ele saiu correndo, já estava lá fora já! Nó, mas foi engraçado!... aí, tipo assim, a gente já estava pensando em ir embora, o cara falou: vamo, vamo! E eu doidinho pra ir na festa, eu falei...

S — Você queria era ir pra festa...

J — É, eu queria era ir pra festa, porque a primeira festa que foi, foi legal, todo mundo deu certinho... aquele cara que eu conversei, que eu falei que bateu em mim, ele estava lá. Nossa, mas ele apanhou!!! Tadim dele eu nem bati... nossa, tadim dele, nó, fiquei com dó! Fiquei olhando assim, ele apanhando, nossa, sessenta neguinh batendo nele, arrebrandando ele, eu falei: Nossa... e eu fiquei só assim, olhando e rindo. Aí, teve um que já tinha me batido. Um colega meu falou: ô piolho! O cachorrim aqui! Você não falou que queria bater nele? Ó ele aqui! Aí já colei nele, o outro também já deu uma voadeira nele, porque, tipo assim, eu não quero ter rixa com nenhum deles, mas aí eu tô andando aí de boa, sem nem olhar pra ele e ele vem e me bate! Aí eu falei: Uai, tem que bater porque se pegar um deles sozinho e não bater aí eles vai falar: não, esse aí paga pau, e aí vai querer ficar batendo... (Júnior, 15 anos)

³¹ O rapaz da torcida rival (Esquadrão)

A fala de Júnior sobre sua incursão em uma gangue é extremamente rica em detalhes, o que talvez revele o sentido positivo que atribui a essa experiência. Chama a atenção a euforia com que relata as brigas das quais participava, e a tentativa, todo o tempo, de dizer que não gosta de briga, que não queria participar, não quer ter rixa, mas o outro chama e ele vai. Além do mais, não pode hesitar em bater, pois isso seria sinônimo de covardia, e traria problemas em outra ocasião (quando estivesse sozinho, longe dos demais integrantes da sua gangue). Também é revelador o quanto se diverte naquele momento, rindo da violência da qual é ao mesmo tempo protagonista e espectador. Diógenes (1998, p. 32, grifos da autora) esclarece a problemática da violência nesse contexto:

A manifestação da violência, entre os participantes das gangues [...] se coloca como campo propulsor de *conflitos* e deflagrador de *diferenças*. Sendo assim, a violência se exerce, dentro da experiência das gangues, como um modo *sui generis* de um segmento ignorado, esquecido nas sombras da periferia, de se fazer ver, se fazer existir. *A experiência das gangues torna-se assim um modo de “inclusão” social às avessas cujo passaporte é a violência e a marca cultural é o território.*

Em meio a essa trama, que envolve a “normalidade” da infância, envolvimento com as “más companhias”, o abandono da escola, a diversão, o contato com as drogas, com a violência como forma de “inclusão às avessas”, o adolescente começa a cometer infrações, quase sempre acompanhado das turmas, dos amigos, da galera.

As infrações: a responsabilização do outro

“Ai, foi assim, essa aí eu não tinha nem intenção não...”

(Júnior, 15 anos)

Essa frase de Júnior resume com bastante proximidade o modo como os adolescentes referem-se ao ato infracional que cometeram. Uma tentativa de se isentar da culpa de toda forma, colocando-a sempre no outro, ou seja, nos “amigos”, ou nas “amizades” que os teriam levado a cometer a infração, uma vez que eles mesmos não teriam tido a intenção de fazê-lo:

Emily coloca-se como espectadora dos acontecimentos e diz que teve de “pagar” por algo que não fez:

E — Ah, esse dia, assim eu não tinha nada a ver com isso. Porque assim, eu tinha um namorado, aí, começou uma briga lá, eles fazendo arrastão. Aí, estava o rapaz, a namorada dele, eles fizeram arrastão, roubaram o cara. Aí, ele estava com a arma, né, e na hora, ficou desesperado e mandou eu segurar, e eu, boba demais, fui e segurei. Foi por causa disso. Aí, eu tive que pagar por uma coisa que eu não tinha feito. Eu tava com ele, mas eu estava de longe, eu estava lá, mas não tinha nada a ver com isso não. Aí, quando ele viu que a polícia tava vindo mesmo, aí, ele pegou... e eu, otária demais, fui e peguei. Aí, não teve nem como correr... (Emily, 17 anos)

E Júnior justifica que “os meninos” é que cometeram a infração e, quando percebeu, já estava sendo abordado pelos policiais juntamente com os demais:

J — Ai, foi assim, eu não tinha nem intenção, não. Porque os meninos, já tinha abrido o negócio, eu, eu peguei, eu tava na Anhangüera, né [Avenida Anhangüera], aí, fui conversando, aí o bicho chegou e ficou me enchendo o saco: “ou, vamo lá, e tal e tal e tal”, aí, tipo assim, [...] aí eu falei, né, se você quiser fazer você vai, eu vou embora, né, agora, se você não quiser, vamos embora daqui. Aí, tipo assim, na hora que os meninos, e eu na Anhangüera, né, os meninos já entrou dentro da loja e os outros meninos ficou olhando e eu já fui saindo e os policial já foi encostando e já foi prendendo todo mundo. Aí, já prendeu eu e uns meninos ficou escondido. Aí, eu falei: moço, não tenho nada com isso aqui não...

S — Nessa hora, o que você sentia, o que você pensava...

J — Ai, eu achei ruim, né, que eu, se tivesse dado certo eu ia sentir mesmo, eu não ia ter paz nenhuma. E eu, então, fui preso por uma coisa que eu não tinha nada a ver, só... foi meia hora, assim eu já tava preso. Aí, deu nisso... (Júnior, 15 anos)

A tentativa de isenção da culpa é nitidamente demonstrada quando Júnior fala: “se tivesse dado certo, eu não ia ter paz nenhuma”. Ou seja, se ele realmente tivesse cometido algum erro, ele não iria ter paz consigo mesmo. Mas como ele não fez nada, não tinha intenção, não estava lá, chamou o amigo para ir embora, e mesmo assim, foi pego, ele se isenta, não foi sua culpa, não foi sua responsabilidade. Em outras palavras, teria sido preso, e estaria em L.A. por algo que, na verdade, não teria cometido.

Outra situação reveladora da tentativa de isenção da culpa é o relato de Cleber. O adolescente cometeu duas infrações e, em ambos os casos, ele garante que não fez nada, apenas acompanhava um amigo, que teria cometido o ato infracional. Mas, de acordo com seu prontuário, no caso do celular, que descreve, ele na verdade estava sozinho, andando de bicicleta:

S — Como você veio para a L.A.?

C — Por causa de um celular que um menino roubou e eu estava com ele. E da outra vez os meninos resolveu tirar um som do carro, e eu fui preso junto. (Cleber, 12 anos)

Alguns adolescentes admitem a culpa por terem cometido um ato infracional, mas primeiro justificam que isso se deve às amizades com as quais teriam se envolvido:

G — É amizade, né. Porque... é praticamente assim ó: você anda com cinco pessoas aqui [faz gestos com as mãos, mostrando]. Você é acostumada. Se as cinco faz, normalmente você vai fazer, né. É raro a pessoa não fazer. Aí, eu se envolvia, fazia tudo que eles fazia, aprontava, desde pequeno ... (Gustavo, 15 anos)

Outra justificativa comum é o uso das drogas, a manutenção do vício, como afirmam Emily e Cleber em suas falas:

E — Parece que esse trem é uma doença, fala que vai parar e não consegue parar de roubar. Eles combina lá e vai, e coitado de quem tiver na frente. Eles não tem dó não. Mas isso é uma coisa que eles gostava. Tem hora que não é nem por precisão do dinheiro. A maioria que rouba é pra fumar droga. Eles não rouba pra comprar nada. Roupa, essas coisa. Troca tudo por droga. É por causa do vício mesmo, pra manter o vício. (Emily, 17 anos)

S — Na sua opinião, o que faz o adolescente cometer infrações...

C — Nada. Eles vai porque quer. Ninguém obriga, só chama. Porque deve ser viciado, rouba pra sustentar o vício. (Cleber, 12 anos)

Observa-se que os adolescentes que se referem a esse tipo de argumento, falam na terceira pessoa, ou seja, “os outros” cometem infrações porque são viciados. Eles próprios não fariam parte desse universo. E novamente a culpa é atribuída ao outro.

→ A internação

“Sei lá, sei lá, ser preso, ser algemado, não rola não...”

(Wendel, 17 anos)

A experiência da prisão é sempre uma lembrança traumática. Segundo Volpi (2001, p. 55), a lógica interna da privação da liberdade que predomina no sistema parece ser: prender para limitar a liberdade como forma de castigo pelo mal cometido. E inclui ainda, segundo o autor, um novo elemento, que é a alienação de múltiplas dimensões. Ao criar a sensação de haver retirado o delito do meio social, juntamente com o indivíduo malfeitor, aliena-se a sociedade “da compreensão relacionada à construção do delito no seu próprio interior”. E aliena-se o indivíduo privado de liberdade, que se insere em um conjunto de normas, valores, linguagens e rotinas desconectadas da vida social comum, tornando-o alienado dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos, pois estes chegam até ele filtrados, modificados e decodificados. Na opinião do autor,

O confinamento, a reclusão, a privação da liberdade só se sustentam como alternativa de alienação e castigo. Como forma de socialização ou ressocialização, de recuperação de vínculos sociais positivos ou de possibilidade de inclusão social, a privação de liberdade constitui-se em uma contradição frontal a qualquer desejo pedagógico. (VOLPI, 2001, p. 55-56)

Os adolescentes falam com tristeza do sentimento de ficar preso sem poder sair, e referem-se a desespero, lembranças da família:

S — E quando você foi pego, o que você sentia...

G — Ah, eu só pensava na minha mãe, né [silêncio]. Ah, eu pensava: “Nossa quanto tempo nós vamos ficar”, daí meu colega falava: “ih já era, nós vamos ficar um bom tempo”. Aí eu ficava desesperado né. (Gustavo, 15 anos)

Emily muda de expressão ao falar de quando ficou presa, enche os olhos de lágrima, abaixa o tom de voz:

S — Quando você foi presa, como era?

E — Ave-maria, quase morri de tanto chorar. Nossa! É ruim demais. Ficar trancada lá, não poder sair. É ruim demais. Mas eu me dava bem com todo mundo lá. Todo mundo gostava de mim lá. Eu não gostava era de estar lá, né. Trancada. (Emily, 17 anos)

Ricardo inicialmente ri. Mas, ao se lembrar da situação da prisão, também muda sua expressão:

S — E como se sentiu?

R — Ah! Senti mal depois, né, porque tem as conseqüências [ri]

S — O que são as conseqüências?

R — Ué, ser preso... [diminui a voz e abaixa a cabeça] é muito ruim...

S — O que é ruim...

R — É ruim ficar preso numa cela... é muito ruim... (Ricardo, 15 anos)

Wendel recorda que viu um passarinho na gaiola e lembrou da própria situação, quando estava preso...

S — E porque ficou ruim pra você...

W — Sei lá, sei lá, ser preso, ser algemado, não rola não. É ruim... eu não gosto de ver nem passarinho preso... esses dias eu vi uns passarinho na gaiola e fui lá e soltei tudo... (Wendel, 17 anos)

O período de privação de liberdade (internação) é variado para cada adolescente, dependendo da infração cometida e da avaliação dos técnicos e do juiz da Infância e Juventude. A despeito do tempo em que ficam internados, a fala, os gestos, o olhar, a postura do corpo dizem o quanto esta foi uma experiência extremamente ruim. Entretanto, não há relatos explícitos de que tenham sofrido violência no período em que ficaram internados.

Hoje: a Liberdade Assistida

Ao falar da L.A., os adolescentes associam-na a conselhos, responsabilidades, compromissos, mudanças, possibilidade de emprego e acesso a benfeitorias do governo. A figura do orientador é sempre uma referência. Além disso, eles gostam da L.A. pela possibilidade de cumprir uma medida que não lhes restrinja a liberdade de ir e vir.

Entretanto, observa-se que os adolescentes mantêm um discurso bastante comum, também reproduzido pela equipe da L.A. Associá-la a substantivos como “responsabilidade” e “compromisso” faz parte do próprio discurso do orientador em seus encontros com o adolescente e com a família. O adolescente sabe dos inúmeros benefícios e vantagens que lhe são oferecidos pela L.A. e procura tirar proveito disso o máximo possível. Mas isso não altera a realidade de sua condição de vida. Estar em L.A. tem, para eles, um significado: compromisso, responsabilidade, receber conselhos, arrumar emprego, “pagar pelo que fez”. Mas o sentido de estar em L.A. comparece no subtexto de suas falas. Na tentativa de apreender esse sentido, é fundamental observar como o adolescente se refere a liberdade, liberdade assistida, família, escola, amizades, drogas, nesse momento de suas vidas, em que estão cumprindo a medida de Liberdade Assistida.

L.A. - conselhos, compromissos, responsabilidade

“Prá mim que eu tô cumprindo o que eu fiz... e é bom...”

(Ricardo, 15 anos)

Num primeiro momento, os adolescentes trazem os termos já bastante difundidos pela equipe da L.A.: compromisso, responsabilidade, conselhos, benefícios.

S — O que é a L.A. pra você?

C — Acho bom, pra mim não fazer isso mais.

S — O que é bom?

C — Os conselhos, ajuda arrumar emprego, escola. (Cleber, 12 anos)

Aqui parece que Cleber assume a responsabilidade por ter cometido uma infração, o que não fez quando se referia a ela, pois culpava os amigos. Depois ele associa a L.A. a arrumar emprego e escola, ou seja, os benefícios que a L.A. pode lhe trazer.

O discurso dos adolescentes ao se reportarem à L.A. é marcado por contradições e ambigüidades, quando comparado com as falas ao se referirem à liberdade. Wendel compara a L.A. com a internação, que teria sido uma experiência muito ruim:

S — E liberdade assistida...

W — É bom, né, porque ficar lá trancado...sei lá, é mil vezes melhor, não tem nem comparação, ficar aqui fora. E mesmo assim, não tem os outros me vigiando, não tem preocupação, eu faço tudo direitinho, não tem perigo dos outro chegar e me prender... (Wendel, 17 anos)

Observa-se que Wendel reproduz o discurso do orientador: se fizer “tudo direitinho” não será preso. Quando fala que não tem ninguém vigiando-o, não tem preocupação, na verdade poderia-se entender o contrário. Se ele tem medo de ser preso novamente e que, para isso não acontecer, ele tem de fazer “tudo direitinho”. Na verdade, ele sabe que está sob vigilância e preocupa-se com isso. Antes, quando questionado sobre o que seria “liberdade” para ele, sua resposta foi:

W — Ah! Liberdade é boa, você pode fazer o que quiser, não precisa dos outro ficar atrás de você, né não? (Wendel, 17 anos)

Wendel, nesse momento de sua vida, não se sente “livre”, porque não pode fazer o que quiser, uma vez que “os outros” estão vigiando-o, estão atrás dele e, portanto, tem de fazer “tudo direitinho”, para não ser preso novamente.

Júnior fala do compromisso e refere-se à “ameaça velada” de regressão de medida:

S — O que significa L.A. para você?

J — Não, normal, né, é um compromisso, né, que eu tenho... ah, não, aqui um fala o que não deve fazer, a Simone³² [orientadora]... Aí vai e encaminha pro Juiz.

S — E mudou alguma coisa pra você depois da L.A. ?

J — Aí, eu não tô mais indo com esses meninos, e eu não tô a fim de andar com eles não... porque eles é assim, tudo “playboyzim”, tipo assim, tipo briga, quando tem briga é só com essa galera aí. Mas fora isso, quando não encontra com esses cara aí, fica normal, a gente sai com as bicicletas, de carro também, aí vamos pras festas... (Júnior, 15 anos)

Júnior, num primeiro momento, quer demonstrar que entendeu muito bem as regras da L.A.: é um compromisso no qual as pessoas lhe dizem o que não deve fazer e o que acontece se ele descumprir. Em seguida, ele assume um discurso no qual tenta dizer que só ocorre algum problema se ele se encontrar com a “galera”, mas como ele não está “a fim de andar com eles”, então está tudo “normal”.

Essa “normalidade”, na verdade, desaparece quando questionado sobre o significado de “liberdade” para ele:

J — Liberdade? Não. Liberdade? Só se eu pudesse ir p’ruma ilha distante. Com tudo. Ficar longe de todo mundo assim. Pra ninguém me incomodar, ninguém me falar nada.

S — Como as pessoas incomodam?

J — Ah não, tem muita gente enjoada, que já fica ... nem ah, aí os outro fala: ah, você não fica na sua casa, cumprindo a medida [fala bem baixinho]. E eu fico lá em casa, de boa, aí chega meu tio: ah não, você fez isso, você fez aquilo... um dia roubaram um carro lá na minha rua e o povo veio, falou que fui eu... e tipo assim, eu sabia quem tinha roubado, só que eu não quis entregar, e eles vem, meu tio: ah, foi você sim, foi você sim... (Júnior, 15 anos)

³² Os nomes das orientadoras, quando citados, são substituídos por nomes fictícios, para preservar a identidade dos adolescentes.

Júnior fornece uma boa pista do que Wendel chamou de “fazer todo direitinho”: ficar em casa, cumprindo a medida. E o fato de “ter que cumprir a medida” significa, contraditoriamente, ser o responsável por tudo de errado que acontece, e receber acusações que ele considera injustas. Pode-se entender que, estar em L.A., traz em si o rótulo de infrator, e esse rótulo representa um estigma a mais em suas vidas.

Para Ricardo, a L.A. representa “*pagar pelo que fez*”. Eximir-se da culpa, através de uma medida que possibilite a reflexão:

S — O que é pra você estar no L.A.?

R — Pra mim que eu tô cumprindo o que eu fiz... e é bom. Tem a Helena [orientadora], que me dá conselho também, né, muito assim. E a maioria dos conselhos dela eu tento. Aí quando eu vou fazer alguma coisa...

S — O que são esses conselhos?

R — Coisa boa assim, né, coisa boa.

S — Mudou alguma coisa em sua vida?

R — Mudou, mudou... Mudou. E aí quando eu vou fazer alguma coisa, eu penso duas vezes primeiro, né. (Ricardo, 15 anos)

Ricardo parece dar um sentido diferenciado aos “conselhos” que recebe. Não se refere à L.A. como algo que tenha que fazer para não ser preso ou para dar uma satisfação a quem quer que seja, mas associa-a aos conselhos que recebe e que o ajudam a refletir no que pode ou não ser bom para ele mesmo. Ele “*pensa duas vezes*” antes de fazer algo errado (brigar com alguém), porque isso pode lhe causar problemas com essa pessoa, pode ser ruim para ele mesmo. Até quando fala de “liberdade”, traduz essa palavra como não ter problemas com ninguém, não brigar com ninguém.

Amanda culpa-se por estar nas ruas, e a L.A., através dos conselhos, estaria ajudando-a a sair:

S — O que é a L.A. para você?

A — Eu sente bom, porque eu ganho muito conselho, né, todo mundo me dá muito conselho, por causa disso que eu tô saindo da rua... (Amanda, 17 anos)

Sobre “liberdade”, a adolescente diz:

A — Eu acho que liberdade é porque eu tô fora das droga, não tô nas rua, tô na minha casa, com meus irmão do meu lado, com meu namorado. Porque quando eu tava presa eu só ficava fechada, chorando, rezando pra ele me tirar de lá... aí chegou um dia que Deus me ajudou e me mandou embora. (Amanda, 17 anos)

Ao referir-se a “liberdade”, a adolescente quis dizer que é livre na medida em que não usa mais drogas e não fica na rua. Parece existir uma certa coerência nessa fala com a que se refere à Liberdade Assistida. Amanda associa a L.A. à possibilidade de sair das ruas, não se drogar, mudar de vida. Mesmo que isso de fato não seja algo concreto em sua vida.

Emily resume, de certa forma, o que foi apontado em relação aos demais adolescentes. É significativo o modo como fala de liberdade:

*S — O que é liberdade pra você.
E — É poder sair, ir pra onde quiser, sem nenhum medo, assim, você pode estar num lugar, a polícia vim, te pegar. Eu tenho medo. O direito de ir e vir, né! (Emily, 17 anos)*

A adolescente fala do direito de ir e vir, direito que ela não sente que possui, mas quer reivindicar para si. Liberdade é “*poder sair sem medo da polícia te pegar*”. A polícia representa a repressão, de certa forma velada, existente no discurso da L.A., o não poder fazer o que quiser, o não ser livre.

Sobre a Liberdade Assistida, ela inicialmente diz:

*E — Já até acostumei com esse trem de liberdade assistida. Já vai fazer dois anos...
S — E o que vem na sua cabeça quando eu falo liberdade assistida...
E — Responsabilidade... (Emily, 17 anos)*

Para Emily a L.A. já foi incorporada ao seu cotidiano, pelo tempo que cumpre a medida. Representa responsabilidade, o que, por um lado pode ser pela reflexão sobre seus atos, por outro, pode significar a mera reprodução do discurso da própria L.A..

S — *E quando você ficou sabendo que ia para a L.A.?*

E — *Ah, nada. Normal. Mas era melhor que ficar lá. Nossa! Quando eu saí na rua eu achei o melhor dia pra mim...*

S — *Aí você veio para a L.A. E o que você achou?*

E — *Achei bom... Mas tem hora que eles é muito exigente, né. Não! É tanta coisa que eles... ah! Tem que estudar, tem que fazer isso, fazer aquilo...*

S — *E como você vê isso?*

E — *Ah! Estudar até que é... normal, né. Mas é o trabalho deles, né. Eles tem que fazer a parte deles.*

S — *E isso muda alguma coisa?*

E — *Tem hora que muda, tem hora que não muda [risos]. Tem tanta coisa naquele L.A. que ave-maria! Ah! Você tem que ir pra escola, tem que fazer isso. Fica pegando no seu pé pra você fazer as coisas. Mas tem muita coisa boa lá, médico, eles arruma, curso, eles arruma pra gente. A gente que não sabe dar valor, né. A gente tem muita chance, né. Igual um curso de computação que era pra mim fazer e eu nunca dei a resposta pra Laura [orientadora]. Mas pra fazer tem que tá na escola. E eu não gosto muito de escola não, pra falar a verdade. Eu acho chato demais.” (Emily, 17 anos)*

Essa parte do discurso de Emily é bastante reveladora. A L.A. é uma ótima alternativa para a internação: melhor a L.A. do que ficar lá, presa. É “normal”, “bom”, mas lhe exige uma série de coisas que ela não consegue satisfazer. Contudo, aceita as exigências porque “é o trabalho deles, estão fazendo a parte deles”. No entanto, a sua parte é muito difícil. É como se as exigências estivessem acima de sua capacidade de retorno. Apesar de reconhecer os benefícios que a L.A. oferece — médicos, cursos, assistência —, Emily culpa-se por “não dar valor” às chances que lhe são oferecidas, sente-se incapaz de corresponder, principalmente em se tratando da escola, que é uma exigência “normal”, mas ela não quer, não gosta, acha chato, e provavelmente não vai estudar. Pela fala de Emily percebe-se a “normalização” das exigências e a naturalização do seu lugar nesse processo, ou seja, a autculpa por não conseguir corresponder, não conseguir valorizar e seguir as exigências.

Gustavo tem um discurso diferenciado dos demais, pois não vê diferença entre a L.A. e a internação:

S — *E hoje, como você se sente na L.A.?*

G — Ah, não tá muito longe de lá, não... tipo, a L.A. pra mim, é a mesma coisa de você estar preso também, praticamente.

S — Você acha?

G — Lógico.

S — Por quê?

G — Porque nos finais de semana, assim, eu gostava de sair, agora você tem uma meta pra você, você tem um horário pra você entrar, depois das dez você não pode ficar na rua...

S — E você cumpre essas metas?

G — Lógico. Tem que cumprir, né. Só quando é festa de amigos, assim, que minha mãe sabe, a Viviane [orientadora] também, quando liga lá em casa a minha mãe conversa com ela sobre isso...

S — E o que você acha que poderia ser melhor na L.A.?

G — Acho que nada. Sinceramente... Normal. Quem planta colhe, né! Infelizmente...

S — Você tá colhendo o que você mesmo plantou?

G — Lógico. Não é assim que tem que ser? Tô na chuva pra se molhar né... vamos indo...(Gustavo, 15 anos)

Gustavo fala das exigências da L.A., principalmente em se tratando de horário para chegar em casa. Os demais adolescentes, quando dizem não se sentir livres, reclamam da vigilância constante. O que lhes incomoda é não poder fazer o que faziam antes sem o incômodo da vigilância. Isso não quer dizer que eles não façam, que eles “cumpram” o que lhes é determinado, mas sim que agora existe uma instituição que vigia e controla suas ações. Gustavo não reclama da vigilância, de não poder fazer o que fazia antes, como os demais adolescentes, mas deixa claro o poder que a vigilância internalizada exerce sobre ele. Ele reclama de ter de cumprir “metas”, ter de “colher o que plantou”, ou seja, ter de agüentar as conseqüências “naturais” de seu comportamento. Segundo as orientadoras, dos adolescentes entrevistados, Gustavo é o único que cumpre fielmente as exigências da L.A. em relação a horários, assiduidade na escola etc. Mas não deixa de dizer que tudo isso para ele significa o mesmo que estar preso. “Lógico. Não é assim que tem que ser? Tô na chuva pra se molhar, né...”.

Ao discutir a naturalização das sanções, da vigilância, e da disciplina, não se pode esquecer Michel Foucault, em *Vigiar e punir*, que descreve detalhadamente como foram construídos, ao longo dos séculos até a atualidade, canais de disciplina que pretendem fabricar corpos dóceis e indivíduos submissos.

Para Foucault (1989, p. 259), o sistema carcerário desenvolveu técnicas de controle das normas, “fortemente enquadradas por uma medicina ou uma psiquiatria [nesse sentido ele cita a própria psicologia] que lhes garanta uma forma de cientificidade” e cujos laços se multiplicaram para as instituições sociais como um todo, generalizando o sistema carcerário para além dos seus muros, ou seja, um “*continuum* carcerário que naturaliza o poder legal de punir, e legaliza o poder técnico disciplinar” (FOUCAULT, 1989, p. 265).

Sob o manto da normalidade inserem-se as técnicas disciplinares, entre elas a vigilância constante e implícita do comportamento humano, cuja pena (em caso de desvio), devidamente naturalizada e legitimada, é o encarceramento, e cujos mecanismos ao mesmo tempo adestram a docilidade e fabricam a delinqüência. O autor assinala que “a generalidade carcerária, funcionando em toda a amplitude do corpo social e misturando incessantemente a arte de retificar com o direito de punir, baixa o nível a partir do qual se torna natural e aceitável ser punido” (FOUCAULT, 1989, p. 265).

Família, escola, amizades: a volta à “normalidade”

“Ah, eu sou normal...”

(Ricardo, 15 anos)

O fato de estar em L.A. parece despertar no adolescente a necessidade de se mostrar “de novo” incluído, ou seja, de dizer da sua “normalidade” nesse momento de sua vida, de demonstrar a mudança, após ter cometido algo errado. O discurso fica ainda mais idealizado e ainda mais contraditório em relação à concretude de suas vidas. Os temas família, escola, amizades, a partir dessa realidade, parecem assumir outra dimensão, agora com a “aura” da responsabilidade, preconizada pelo programa de Liberdade Assistida.

Quando instados a falar de si mesmos, os adolescentes descrevem o que fazem, parecendo querer demonstrar seu mundo, o lugar que

ocupam em relação aos outros, para ser identificados como pessoas “normais” pelas atividades “normais” que realizam. São exemplares, nesse sentido, as falas de Ricardo e Cleber:

S — Você pode me falar um pouco de você?

R — Eu sou Ricardo, estudo, fico em casa, normal... saio de vez em quando, tenho amizade com meus irmãos... gosto de jogar bola, com meus colegas... jogar vídeo-game também... Ah, eu sou normal.

S — O que é ser normal?

R — Normal com as pessoas. (Ricardo, 15 anos)

Cleber, além das atividades “normais”, ainda faz questão de frisar que não sente nada demais, como querendo dizer: “não há nada de errado comigo”:

S — Me fale um pouco de você...

C — Gosto de jogar bola, vídeo-game, raia... normal.

S — E como você é...

C — Sou feliz, alegre, não sinto nada demais... passo bem e gosto de viver minha vida. (Cleber, 12 anos)

E quando questionado sobre o que ele chama de “viver sua vida”, ele responde com um discurso pronto, idealizado, reproduzindo a equipe da L.A.:

S — O que você chama de viver sua vida?

C — Arrumar um serviço, ajudar minha mãe, cuidar dela, não deixar ela trabalhar mais, fazer curso... (Cleber, 12 anos)

Já Amanda, que é dependente química, para falar de si mesma, é necessário que fale desse assunto, mas também com um discurso idealizado:

S — Me fala um pouco de você...

A — Uai, gostei de ter ficado três meses presa [internada num abrigo para dependentes químicos, encaminhada pela orientadora], larguei de mexer com droga, gostei, porque a Giovana [orientadora] arrumou abrigo pra mim... (Amanda, 17 anos)

A volta à “normalidade” para Amanda seria garantida pela mediação da orientadora, que lhe “*arruma um abrigo*” e ela deixa de “*mexer com droga*”. Amanda saiu de casa e voltou a usar drogas alguns dias após a entrevista.

→ **O novo sentido de amizade**

“Eu não confio mais não...sei lá, amigo é traíra...”

(Wendel, 17 anos)

As amizades adquirem outro sentido. Não mais aquele da diversão, do prazer. Não se confia mais nos amigos, que são considerados como “traidores”. São as “más companhias”, aquelas que eles têm que evitar. Amigos agora são o pai e a mãe. Os outros são apenas colegas.

Segundo a fala ressentida de Gustavo, aqueles amigos, das “bagunças”, de quando “aprontava”, na hora em que se viu em uma situação difícil, sumiram. O que sobrou foram os pais, e principalmente a mãe:

S — E quando eu falo amizade, o que vem na sua cabeça...

G — Amizade? Mãe e pai [longo silêncio]...

S — E os amigos?

*G — Ah, os amigos, na hora dessa situação não sobra muito não. O que sobra mesmo é pai e mãe. Mais a mãe do que tudo. A mãe é sempre quem tá lado a lado com você, e nunca te abandona. Amigo não... os amigos que ficou quando fui preso, nem... tava nem aí...
(Gustavo, 15 anos)*

Ricardo distingue as amizades de antigamente e as de agora:

S — E as amizades?

*R — Ah, as de antigamente era ruim, né. Agora as amizade que eu tenho é do colégio, da minha rua, né. E eu sou brincalhão mesmo. Mas é só brincadeira mesmo, que ninguém apela com ninguém, normal.
(Ricardo, 15 anos)*

“Agora” as amizades de Ricardo são “normais”, porque as de “antigamente”, ou seja, antes de estar em L.A., antes de ter esse compromisso, antes de ser responsável, antes de receber conselhos, antes de ser “normal”, suas amizades também não eram “normais”.

Wendel associa as amizades com traição e desconfiança, e diz não confiar mais nos amigos:

S — Amizade, pra você, o que é...

*W — É... eu não confio mais não. Sei lá, amigo é traíra, tem umas pessoas, assim que a gente confia, agora eu não confio não.
(Wendel, 17 anos)*

E Emily também fala do colega, mas garante que amigo é Deus, uma vez que não existem amigos:

S — E quando eu falo amizade?

E — Ah, é difícil. Pode ter colega, né, mas amizade mesmo, assim, amigo...

S — Quem é amigo?

*E — [ri] Amigo é Deus. Pode ter colega. Mas amigo não tem não.
(Emily, 17 anos)*

Gustavo associa os falsos amigos a ter dinheiro:

G — Amigo é quando você tem [faz com os dedos, um gesto que significa dinheiro] também. Quando tinha, era tudo amigo. Quando não tem, não é amigo mais. É tudo interesseiro. Amigo... Colega tem um monte. (Gustavo, 15 anos)

A desqualificação, a depreciação do “amigo”, que é “ruim”, “traíra”, “interesseiro”, parece significar a tentativa dos adolescentes de desvincularem-se da realidade anterior, da “fase ruim” em que andavam em “más companhias”, para demonstrar a “nova realidade”, pelos “novos amigos” ou pela valorização unicamente da família.

→ O novo sentido de família

“Família... é tudo...”

(Gustavo, 15 anos)

Nesse contexto da vida dos adolescentes, em que estão em L.A. por ter cometido uma infração, a família ocupa um lugar de destaque. Pode-se tentar compreender essa nítida “exaltação” à família a partir de dois enfoques — na verdade, os mesmos apontados no sentido que os adolescentes produzem em relação à família na época da infância, ou seja, tanto a manutenção da ideologia da “família normal”, calcada no modelo de família nuclear burguesa, quanto o sentimento de família como o lugar da afetividade, do acolhimento. Entretanto, é necessário agora entender esses sentidos dentro de um prisma diferenciado, uma vez que passaram por uma experiência (infração-internação) que relataram como extremamente ruim e de certa forma, tiveram de contar apenas com o apoio e a presença de seus familiares. Além disso, existem os próprios princípios da L.A., que colocam a família em um patamar de importância bastante elevado.

Assim, a família assume também um sentido idealizado, mas que supera até a convenção da “normalidade” a que se referem quando falam de infância. O discurso de Emily em relação à família, por exemplo, torna-se diferenciado nesse contexto, se comparado ao que ela relatou em relação ao sentimento de família na infância:

S — Família, pra você é:

E — Felicidade, amor companheirismo. E força. Porque a família da gente sempre tá ali né. As únicas pessoas que ajuda a gente é a família, porque os outro não querem nem saber. Não estão nem aí pra gente. (Emily, 17 anos)

[...]

E — Ah, nem, não pode confiar não, né. Na mesma hora que você pensa que é seu amigo, você vai ver né nada... amigo da gente é Deus, é a mãe e o pai. Porque é eles que estão ali sempre, né. Você tiver no buraco, os amigo não vão lá te tirar, não. Porque sempre quem vai é o pai e a mãe. (Emily, 17 anos)

Para Emily, quem “ajuda”, quem “tira do buraco”, quem “tá sempre ali”, é o pai e a mãe. O papel da família é fundamental. A família está no mesmo patamar de Deus: amparando e protegendo. É pela família que a “volta à normalidade” será garantida.

No caso de Amanda, a figura da mãe, dos irmãos e do namorado são centrais e fundamentais para se sentir amparada. Quando é convidada a falar de si mesma, ela se reporta aos seus familiares:

A — Minha vida tá boa, minha mãe tá me dando força pra mim ficar com o João [nome fictício do namorado, com quem a adolescente estava morando à época da entrevista] meus irmão tá apoiando eu... (Amanda, 17 anos)

Ricardo fala do papel da mãe, importante para o retorno à “normalidade”:

R — Minha mãe fala que é pra mim ficar quieto, não ficar brigando, ir pra aula, ficar mais quieto em casa, não ir brincar mais na rua. Isso... Ai... fica normal. (Ricardo, 15 anos)

E Júnior relata o que seria capaz de fazer no caso de alguma ameaça à integridade física de sua avó, que o criou desde bebê:

J — Tinha um colega que falava que ia matar a minha vó e eu falei: “Nossa senhora! Tadim de você”. Se botar a mão na minha vó, ixi, mato ele, a família dele tudo. Ih moço, compro um fuzil e descarrego na família dele e acabou. (Júnior, 15 anos)

A família, no discurso dos adolescentes, revela-se como a instituição de mediação que garante a “tranquilidade” da sua relação com a sociedade.

Amanhã: a cristalização³³ dos valores

O que os adolescentes entrevistados têm a dizer sobre seu futuro, sobre o que esperam, o que querem, o que imaginam, evidencia, com uma clareza ainda maior, a reprodução de valores cristalizados e sedimentados a respeito da adequação às normas e condutas sociais. E evidencia também os conflitos que essa “normalidade” inacessível representa em suas vidas.

Escola: os “futuros possíveis”

“A escola? É o futuro, né?”

(Ricardo, 15 anos)

Os adolescentes em L.A., ao falar do futuro, inevitavelmente falam da escola, dos estudos, da formação profissional, como única possibilidade de um “bom emprego” e, conseqüentemente, à constituição de uma família e acesso aos bens materiais.

Escola é sinônimo de futuro, segundo os adolescentes entrevistados. Quando questionados sobre a escola, a resposta é:

C — Estudar, ter um futuro na vida...

S — O que você chama de ter um futuro na vida?

C — Ter uma profissão, trabalhar... ter meu dinheiro e viver minha vida.

Ter minha família, mulher, filhos. (Cleber, 12 anos)

Trabalhar, constituir família, é ter um futuro, e este só seria possível através dos estudos. A escola, a formação profissional está associada, na fala dos adolescentes, a “ser alguém na vida”, “ser alguma coisa na vida”:

³³ Thompson (2000, p. 87) utiliza esse termo para referir-se a um dos *modus operandi* da ideologia que ele denomina “*reificação*”, ou seja, a eternalização de costumes, tradições e instituições que, pelo seu caráter aparentemente a-histórico, se cristalizam na vida social e adquirem uma rigidez que não pode ser facilmente quebrada.

Para Wendel, estudar é a porta de entrada para a “mudança” de vida, e “ser alguém na vida” é poder ter dinheiro e comprar o que quiser:

W — Ah! Estudar, ser alguém na vida, mudar de vida...é... ser alguém na vida.

S — O que é ser alguém na vida...

W — Igual eu tô te falando. Você ter um serviço assim, bom, que ganha muito, ter dinheiro. Sei lá, poder comprar o que quiser, carro, casa, sei lá, móveis, o que você quiser. (Wendel, 17 anos)

E Gustavo afirma, repetindo o discurso da mãe, que sem estudo não se é ninguém:

S — O que vem na sua cabeça quando você pensa em escola?

G — Ah, eu gosto de escola. Eu gosto da escola. É bom pra mim mesmo né, também... pro meu futuro. Porque sem estudo... minha mãe sempre me falou, sem estudo você não é ninguém. (Gustavo, 15 anos)

Entretanto, na fala dos adolescentes, existem elementos que revelam as ambigüidades, as contradições. Os sentidos que aí estão sendo produzidos são expressos, às vezes, claramente, outras vezes são implícitos. Um bom exemplo é o que diz Emily sobre a escola:

S — E a escola, o que representa pra você?

E — Escola? É o futuro, né. Quem estuda tem alguma coisa na vida, quem não estuda não tem nada. Eu mesmo não vou ter nada, eu não estudo...

S — O que é o futuro pra você?

E — O meu futuro, eu imagino, eu penso em ser alguma coisa na vida, independente...

S — O que é ser alguma coisa na vida?

E — Eu queria ter um carro... sem marido pra mandar. Assim, ter um marido, mas ele no serviço dele, eu no meu, independente... um serviço bem bom. Se eu fosse estudar, e entrasse na faculdade, formar em alguma coisa... antes eu queria ser médica, mas agora eu mudei. Eu quero ser advogada. Eu acho bonito, né, defender, ganhar uma causa. Eu queria ser advogada. (Emily, 17 anos)

Em um outro momento, a adolescente fala:

E — [...]eu não gosto muito de escola não, pra falar a verdade. Eu acho chato demais.

S — Mas você não fala que a escola é o futuro?

E — É o futuro, mas eu não tenho paciência não. O futuro é a escola né, mas sei lá. Eu parei na 8ª. Ai eu ia um dia, né, faltava dois...

S — Tem um futuro que não depende da escola?

E — Tem. Mas não é um futuro bom, não. Porque quem estuda né, arruma uma profissão boa, trabalha, tem seu dinheiro todo final do mês, então tem isso tudo. E quem não estuda? Não tem nada! Que serviço que vai arrumar? O único serviço que tem é ser empregada doméstica... Trabalhar de empregada doméstica... ah! Nem! Eu sempre tive vontade de ser uma médica. Só que agora eu queria ser advogada. Mudei de idéia. Médica não, advogada. Mexer com as causas... mas tem que estudar, né. Porque minha mãe sempre quis que eu estudasse, né. Eu que não quero.

S — Como assim?

E — Sei lá o que dá na minha cabeça, pra falar a verdade. Começa o ano eu falo: ah, o ano que vem eu estudo. Ai, passa o tempo, passa o ano, e eu não estudo. Era pra mim estar na escola né, mas parece que eu não tenho, assim, força de vontade mesmo. É sempre assim. Eu queria assim, entrar na escola, trabalhar, fazer uma faculdade, de direito, ter o meu carro, uma casa bem boa, família tudo junto. É isso que eu queria, mas... sei lá o quê que vai acontecer... (Emily, 17 anos)

Emily, não só afirma que “*quem estuda tem alguma coisa na vida*”, como também radicaliza: “*quem não estuda não tem nada*”. E toma para si essa sina: “*eu mesmo não vou ter nada, eu não estudo*”. Esse trecho emblemático da fala de Emily porta diversas informações. O sentido que se produz acerca do estudo corresponde à ideologia de que “*quem estuda vai para a frente*”, “*é alguém na vida*”. Independentemente da aquiescência explícita a esse modelo, o adolescente em L.A. reitera a cristalização desses valores: afirma que não pode ser alguém na vida uma vez que não estuda. A contradição expressa em seu discurso fala da diferença de sua condição social, ou seja, *ser* alguém na vida, também significa *ter* alguma coisa na vida e uma vez que eu não tenho, eu não sou, ou seja, não estou incluído.

O futuro, dessa forma, está relacionado a “*ser alguma coisa na vida*”. Emily, quando questionada sobre o que isso significa, responde que “*queria ter um carro*” e um “*serviço bem bom*”, ser “*independente do marido*”. E esse futuro depende do estudo. Caso contrário, a sua sina é ser “*empregada doméstica*”.

Além disso, Emily expressa, em sua fala, o conflito que representa a reprodução desses valores cristalizados, e a sua real condição. Apesar de querer formar-se, ser advogada, mexer com as causas, para poder ter sua casa, seu carro e sua família, ela não sabe o que acontece, porque não consegue estudar, não tem força de vontade, não gosta, acha chato.

Na ambigüidade de seus discursos, os adolescentes dizem que não estão na escola, que acham chato, que não gostam e que começam a estudar e param. Mas ao mesmo tempo querem estudar, fazer uma faculdade, para que possam garantir o trabalho, o bom emprego, o dinheiro todo final de mês, e assim ter acesso aos bens de consumo, carro, casa, e também poder formar uma família, casar-se e ter filhos. A escola é a garantia dos atributos que pretensamente os tornariam incluídos. Para tanto, acreditam que precisam de uma “força própria de vontade” e vêm-se desprovidos de tal força. Desse modo, apesar de os atributos de inclusão serem inacessíveis para a maioria da população brasileira, o fato de não tê-los, de certa forma, corresponde a um fracasso pessoal, do qual eles próprios seriam culpados. O mecanismo de exclusão, visto desse modo, é ainda mais perverso, pois atribui ao próprio adolescente toda a responsabilidade por sua condição social, presente e futura.

Perspectivas e planos: o futuro "normal"

“um emprego bom, uma casa boa, uma família, mulher, filhos... isso.”

(Wendel, 17 anos)

Os planos dos adolescentes em L.A. para o futuro estão relacionados à formação profissional, bons empregos, constituir família e ter filhos. Os adolescentes em L.A., os protagonistas desta história, falam de seus sonhos para o futuro:

Wendel e Cleber falam do futuro idealizado, o modelo da família "normal":

W — E aí, eu estudo, trabalho... na hora que eu tiver maior, né, de idade, tenho um emprego bom, uma casa boa, tenho uma família, uma mulher, filhos... isso. (Wendel, 17 anos)

S — O que você chama de ter um futuro na vida?

C — Ter uma profissão, trabalhar... ter meu dinheiro e viver minha vida. Ter minha família, mulher, filhos. (Cleber, 12 anos)

Amanda fala dos filhos que quer ter, e também da profissão — advogada, como Emily:

S — Como você imagina seu futuro?

A — Eu quero ter um filho. Um filho e uma filha. E o que eu puder dar pra eles eu vou dar. E eu vou fazer uma faculdade, eu quero ser uma advogada ou juíza... (Amanda, 17 anos)

Emily, que antes falou tanto dos conflitos em relação aos estudos, da importância da profissão para seu futuro, aqui encontra uma outra saída, mas ainda uma possibilidade que expressa uma tensão, um conflito entre a fantasia e a realidade. Sonha com um futuro em um lugar, um mundo, que se encontra longe dessa realidade, um lugar em que houvesse “só coisa boa”:

S — Como você imagina seu futuro?

E — Não sei não [fala baixinho]... não sei, não. Eu queria ir pra um lugar bem longe. Que não fosse aqui nessa Goiânia. Tipo uma fazenda...

S — Longe do quê?

E — Sei lá. Eu não gosto desse lugar. Eu queria morar num sítio, numa fazenda. Porque aqui tem muita violência, muita coisa. Eu queria criar o neném num lugar assim, tranquilo, que não tivesse essa violência, muita coisa tem aqui. Queria viver onde tivesse só natureza, só coisa boa. Eu, o neném e o pai dele [ri]. Só nós... só isso! (Emily, 17 anos)

Ricardo fala da “normalidade” — uma normalidade só existente como ideal. Uma normalidade que ele não pode acessar, porque não faz parte dessa realidade concreta. Um futuro no qual será uma pessoa “normal”, que ainda

não é, vai ser porque vai estudar, trabalhar, ajudar a mãe, comprar sua casa. Além disso, ele vai ser uma “pessoa melhor”, e não vai deixar que os filhos sejam iguais a ele.

S — Me fala do seu futuro...

R — O futuro é estudar, né. Normal.

S — E quando terminar de estudar?

R — Prestar faculdade, né, é importante. O importante é viver, né [abaixa o tom de voz].

S — O que é viver pra você?

R — Viver é crescer, ser alguma pessoa na vida...

S — O que é ser alguma pessoa na vida?

R — Hum...ser uma pessoa normal, ter que estudar, ajudar minha mãe, trabalhar, ter a minha família, comprar minha casa. Isso aí, né. Vou ser uma pessoa melhor, vou ter minha família, meus filhos e morar, normal. Não deixar meus filhos ser igual eu.

S — Por que não?

R — Ué, porque eu não quero que eles seja igual eu. Vou ensinar eles estudar, ser educado, essas coisas...

S — Mas você não é educado?

R — Acho que eu sou! [risos] (Ricardo, 15 anos)

Júnior não quer se casar, apenas formar, ter casa carro e um filho, que vai cuidar para não deixar “virar preguiçoso”:

J — Não... aí, lá [nos EUA] eu vou formar, vou ter meu carro, quando eu tiver mais velho, vou ter minha família. Só quando tiver 40 anos, 35 anos, tá tudo certo. Não, nem com isso, é mais. Porque casar só... eu quero, tipo assim, ter um filho, que eu gosto, agora, casar eu não quero não. Talvez eu não vou nem casar. Só um filho mesmo, minha casa, meu carro e cuidar da vida dele. Mas não tipo playboy também, porque aí ele não vai querer fazer nada, vai virar preguiçoso... (Júnior, 15 anos)

E Gustavo... bem, Gustavo tenta ser diferente. Diz que não tem sonhos para o futuro, que vai morrer “sem nenhuma ideologia”. Não sabe que seu próprio discurso está impregnado de “ideologia”. Quando fala da profissão, diz: “lógico, sem profissão você não é nada”. E quando fala da família, afirma: “lógico, isolado que você não pode ser”:

S — Quais são os seus sonhos pro futuro?

G — É... deixa eu ver... tem que pensar muito, né... [longo silêncio]... eu não tô conseguindo pensar em nada... pelo menos se eu morrer agora eu não morro com nenhuma ideologia, né. Morro determinado.

S — Determinado a quê?

G — Ao que eu tava... sem sonho, sem... na realidade.

S — E qual é essa realidade?

G — É o que eu tô vivendo. Eu ia morrer estudando, na mesma idade, normal. Sem nenhum sonho, sem nenhum plano pro futuro... meu único plano era terminar os estudos. Aí de lá eu ia ver o que eu ia querer ser...

S — Em termos de profissão?

G — Lógico. Sem profissão você não é nada!

S — Isso já é um plano!

G — Ah, é nada. Eu não planejo assim...

S — E ter uma família?

G — Lógico. Isolado você não pode ser, né. Nunca... não sou acostumado não. Mas quem sabe do futuro, né? (Gustavo, 15 anos)

Um outro futuro possível é delineado de modo bastante drástico:

S — Tem algum outro futuro possível?

W — Tem um outro que se eu não mudar eu vou morrer na rua aí. (Wendel, 17 anos)

Wendel sintetiza em sua fala direta, exatamente o que presume esta análise. O adolescente refere-se inicialmente a um futuro idealizado, “emprego bom, casa boa, família, mulher e filhos”. Esse futuro está relacionado a um presente também idealizado, bem comportado, resignado, responsável, estudando e trabalhando, em contraposição a um passado inicialmente “normal”, mas depois marcado pela transgressão “incitada pelos amigos”. O outro futuro possível é a morte. E para não morrer ele tem de “mudar”. Mudar seria corresponder ao “hoje idealizado”? Seria conformar o seu comportamento às expectativas alheias? Mudar seria o conformismo, a adaptação? Como nomeia Foucault (1998), a submissão e a docilidade? Ou ainda, de acordo com Freire (1985), a acomodação e o ajustamento? Qual seria realmente a alternativa para não “morrer”?

Para Freire (1985, p. 42-43),

é por isso que minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora [...]. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva, seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto.

A acomodação e o ajustamento para Freire (1985) são o resultado da supressão da liberdade na vida do ser humano. E a liberdade é por ele entendida como sendo a possibilidade que tem o homem de interferir em sua realidade para modificá-la, lançar-se “num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura” (FREIRE, 1985, p. 41). No entanto, para o autor, essa possibilidade só se dá pela consciência crítica, pela superação da acomodação e do ajustamento, em saber que a visão de si e do mundo não pode absolutizar-se, no discernimento da dimensionalidade do seu tempo, da consciência de sua temporalidade, de sua historicidade, que em última instância, distingue o homem dos animais. “Não há historicidade do gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional — um hoje constante, de que não tem consciência” (FREIRE, 1985, p. 41).

A Liberdade Assistida, a partir dessa esclarecedora análise de Freire, poderia referir-se a assistir o adolescente em busca da liberdade, de tornar-se sujeito, crítico de sua realidade, de fazê-lo emergir de seu tempo, discernir, transcender. Mas na verdade, corresponde à concepção formal de liberdade, e que, explicitada nos discursos dos adolescentes se revela como mais uma instituição servindo aos interesses de classe por mecanismos ideológicos de dominação e controle. Uma força a mais para reproduzir os “mitos que destroem e aniquilam” (FREIRE, 1985, p. 45), forçando-os a duvidarem de suas possibilidades, como o mito do suposto acesso democrático à escola (PASSETI, 1995) ou os mitos da ascensão social e da educação e qualificação como passaportes para o mercado de trabalho (QUEIROZ, 1984).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para maior compreensão do adolescente em conflito com a lei, objeto de análise desta pesquisa, foi indispensável percorrer um caminho que resgatasse elementos considerados fundamentais para situá-lo social e historicamente. Esse caminho conduziu à constatação do descaso histórico com os adolescentes em conflito com a lei, até mesmo nas políticas públicas voltadas para eles, marcadas pela inclusão/exclusão social, e às concepções ideologizadas de adolescência. Mas conduziu também ao entendimento da adolescência como categoria social e histórica, e da importância de situar o adolescente autor de ato infracional em relação aos mecanismos ideológicos da sociedade capitalista.

Na análise acerca dos sentidos atribuídos pelos adolescentes a estarem submetidos ao Programa de Liberdade Assistida, foram evidenciados alguns pontos que merecem destaque, com o intuito de sublinhar o que se pôde concluir no processo de construção/interpretação da realidade estudada, tendo sempre em vista que, por sua complexidade, este é apenas um recorte dela.

Na fala dos adolescentes em L.A., carregada de sentidos, prevalece um discurso ideologizado, idealizado, ainda que contraditório, permeado de ambigüidades e carregado de informações de sua realidade concreta. A interpretação, que deu aos discursos um aspecto temporal, permite perceber na fala dos adolescentes um passado-presente-futuro que se pretende "normal", ou seja, naturalizado. A Liberdade Assistida permeia seus discursos em todas as esferas de tempo, uma vez que se percebe a reprodução dos discursos da instituição. Uma infância "normal", seguida do ato infracional cometido, porém justificado pelas "más companhias", a experiência traumática da internação/prisão, a "progressão" de medida para Liberdade Assistida, que intermediaria a "volta à normalidade": a reinclusão pelo trabalho, bom comportamento, afastamento das "amizades ruins", e

principalmente pelo estudo, o que lhes garantiria o futuro idealizado, de bom emprego, casa, carro, família unida.

Os sentidos que são atribuídos dizem de sua condição material de existência, já que sócio-historicamente constituídos. Na sociedade instituída, os atributos necessários para a pretensa inclusão do indivíduo — emprego, carro, casa, móveis, ter uma família idealizada — seriam garantidos pela frequência à escola e pela formação profissional. Daí a valorização exacerbada da escolarização como única via de acesso à obtenção de bens de consumo. Ao dizerem que *“quem não estuda não é nada”*, *“não tem nada”*, os adolescentes em L.A. reproduzem acriticamente os valores da sociedade capitalista e ainda se colocam numa posição de exclusão permanente, uma vez que duvidam de sua capacidade de corresponder a essa exigência social. Como não sentem que possuem “força de vontade” para estudar, acabam culpando a si mesmos pelo fracasso. Os adolescentes em L.A., ao vislumbrar o futuro, sabem que essa “normalidade” não está ao seu alcance.

A L.A. em sua proposta de atuação, pretende a “reinclusão” do adolescente autor de ato infracional via escola, trabalho, profissionalização e reflexão (leia-se “conscientização”) sobre seus atos. Entretanto, fica patente que a L.A. não vai reincluí-lo. Primeiro, porque na verdade nunca foram incluídos de outro modo que não pela exclusão. Segundo, porque a L.A. continua reproduzindo mitos da sociedade capitalista e que traduzem os interesses ideológicos da classe dominante. E, terceiro, porque a reflexão sobre seus atos torna-se um discurso vazio se não houver a reflexão crítica a respeito de sua própria condição social e histórica.

Por outro lado, se se coloca em discussão o próprio termo “liberdade assistida”, depara-se um grande paradoxo. O sentido produzido pelos adolescentes em L.A., no que diz respeito ao termo “liberdade”, remete à seguinte imagem, formulada pelo adolescente identificado como Júnior: só haveria liberdade *“se pudesse ir p’ruma ilha distante”*. Entendem os adolescentes em L.A. que estão inseridos em uma sociedade que os aprisiona. Não entendem, no entanto, que vivem em uma sociedade historicamente constituída por homens, e que podem ser sujeitos ativos no processo de construção dessa sociedade. A via de “reinclusão”,

proposta pela L.A., que supostamente garante a “liberdade”, na verdade só garantiria o conformismo, a alienação e adaptação.

Não se pode desconsiderar, entretanto, que o Programa de Liberdade Assistida representa o início de uma significativa transformação nas políticas públicas direcionadas aos adolescentes autores de ato infracional. O respeito e o carinho com que são tratados, a valorização do papel da família, a tentativa de melhor compreendê-los, as conversas, a possibilidade de expressarem o que sentem, e, portanto, de serem ouvidos, os inúmeros benefícios que os adolescentes e suas famílias recebem, a reflexão que a L.A. possibilita, não deixam qualquer dúvida sobre a importância desse processo de mudança. São inegáveis e incontáveis os avanços registrados dia após dia no sentido de pôr em prática a perspectiva — apontada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente — da construção da cidadania, do reconhecimento de todos os adolescentes como *sujeitos* de direitos.

Faz-se necessário, portanto, um questionamento em termos da forma como se dá a plena cidadania, uma reflexão sobre as condições objetivas/subjetivas desses adolescentes, e sobre a sua real possibilidade de transformação e superação.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. *Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 128-140.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Amais, 1995. p. 171-220.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ASSIS, Simone Gonçalves. *Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não-infratores*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: _____; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-35.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF; Goiânia: Ministério da Justiça/Secretaria de Cidadania e Trabalho; Secretaria de Estado de Direitos Humanos, 2001.

CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CLÍMACO, Adélia Araújo de Souza. *Repensando as concepções de adolescência*. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DEL PRIORE, Mary. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: _____ (Org.). *A história da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 10-27.

DIÓGENES, Clara. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 1998.

ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1968.

FALEIROS, Eva Silveira. A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*, Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Amais, 1995. p. 221-236.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GOIÁS. *Proposta de implementação da medida socioeducativa de liberdade assistida*. Goiânia: Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente/ Coordenadoria de Liberdade Assistida, 1999. (mimeo).

GOIÁS. *Proposta de atendimento ao adolescente egresso da medida de internação*. Goiânia: Secretaria de Cidadania e Trabalho/ Superintendência da Criança e do Adolescente/ Coordenadoria de Liberdade Assistida, 2001. (mimeo).

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Epistemologia cualitativa e subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. *Educación & Sociedade*, Campinas, n. 71, 2000. p. 132-148.

_____. *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC, 1999.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Modernidade, adolescência e cidadania. In: BAPTISTA, Dulce et al (Orgs.). *Cidadania e subjetividade: novos contornos e múltiplos sujeitos*. São Paulo: Imaginário, 1997. p. 43-71.

KNIST, Hedwig. *O adolescente infrator em regime de liberdade assistida: uma reflexão psicossocial sobre reintegração*. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

KNOBEL, Maurício. *A adolescência na família atual*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1981.

_____. Normalidade, responsabilidade e psicopatologia da violência na adolescência. In: LEVISKY, Leo (Org.). *Adolescência e violência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 41-52.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 129-145.

MANCEBO, Deise. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 22, n. 1, 2002. p. 100-111.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

_____. *O capital: crítica da economia política: V. I, Livro I: O processo de produção do capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____ & ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: HUCITEC, 1993.

PASSETI, Edson (Coord.). *Violentados: crianças, adolescentes e justiça*. São Paulo: Imaginário, 1995.

_____. O menor no Brasil republicano. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 146-175.

MEAD, Margaret. *Adolescência, sexo y cultura em Samoa*. Ciudad de México: Planeta, 1985.

QUEIROZ, José (Coord.). *O mundo do menor infrator*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

RESENDE, Anita Cristina de Azevedo. *O tempo do tempo: objetividade e subjetividade sob o tempo quantificado*. 1987. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

RIVIÈRE, Angel. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor, 1998.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever – um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; _____ (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Amais, 1995. p. 99-168.

_____. *A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)*. Brasília: UNICEF; Rio de Janeiro: USU/Universitária, 2000.

_____. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR, Ministério da Cultura; USU/Universitária; Amais, 1997.

RIZZINI, Irma. Pontos de partida para uma história de assistência pública à infância. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Amais, 1995. p. 237-298.

SANTOS, Benedito Rodrigues. Breve olhar sobre as políticas públicas para infância. *Revista do Fórum DCA – Políticas e Prioridades*, n. 1, 1993.

_____. *A emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias*. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais - Antropologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SARAIVA, João B. Costa. A idade e as razões: não ao rebaixamento da imputabilidade penal. In: VOLPI, Mário (Org.). *Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional e reflexões acerca da responsabilidade penal*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 157-173.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: _____. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 97-118.

_____. *Afectividad y temporalidad en el cuerpo teórico-metodológico de la psicología social: una reflexión sobre el proceso de salud y enfermedad*. Venezuela, 1998. (mimeo).

SCHUELER, Alessandra F. Martinez. Os jesuítas e a educação das crianças: séculos XVI ao XVIII. In: RIZZINI, Irma (Org.). *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República*. Rio de Janeiro: USU/Universitária, 2000. p. 17-44.

SILVA, Antônio Fernando do Amaral. *O mito da imputabilidade penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente*. In: www.ambito-juridico.com.br/aj/eca0003. acessado em 25 de março de 2003.

SOUSA, Sônia M. Gomes. *Trabalho infantil: a negação da infância?* Estudo do significado do trabalho para crianças das camadas populares. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. O trabalho infantil e o sofrimento ético-político. In: SAWAIA, Bader Burihan; NAMURA, Maria Regina (Orgs.). *Dialética exclusão/inclusão: reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perspectiva da psicologia social crítica*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002. p. 205-226.

_____, PERES, Vannúzia Leal Andrade. Família de camadas populares: um lugar legítimo para a educação/formação dos filhos. In: RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; ZAMORA, Maria Helena (Orgs.). *Crianças, adolescentes, famílias e políticas públicas: para além do faz de conta*. Revista do Depto. de Serviço Social da PUC-RJ, dez. 2002. (mimeo).

SOUZA, Ana Silvia Ariza. *O sentido das drogas para adolescentes em situação de rua*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIEIRA, Rogério A. Furlan. *O ato infracional na perspectiva do adolescente em conflito com a lei: um estudo sócio-histórico*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

VIGOTSKI, Liev S. *Obras escogidas*. v. 4, Madrid: Visor, 1996.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto: Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: PILOTTI, Francisco, RIZZINI, Irene (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Amais, 1995. p. 299-346.

VOLPI, Mário. *O adolescente e o ato infracional*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). *Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção dos adolescentes*. São Paulo: Cortez, 2001.

WINNICOTT, Donald. *Privação e delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICE A

Adolescente: Emily

Data de Nascimento: 19 de setembro de 1985 - 17 anos

- Prontuário e outras informações:
 - Delito: assalto à mão armada – arrastão de meninos de rua, e porque foi “confundida” com meninos de rua.
 - Afirma não ter participado do assalto, e que a arma foi parar em suas mãos por acaso (depois relata que achou debaixo da ponte)
 - Vínculo estreito com a rua.
 - Casa de Eurípedes – tratamento antidrogas.
 - Temperamento às vezes agressivo, que surpreende a todos.
 - Não quis trabalhar no pró-cerrado: “Fora ganho muito mais”.
 - Ficou grávida do namorado que cumpria L.A. e se envolveu em roubo em um carro de transporte urbano alternativo. Foi preso porque já é maior de idade.
 - O bebê da adolescente tinha um mês de idade na ocasião da primeira entrevista.

- Entrevistas

1ª Entrevista: 11 de dezembro de 2002.

Imagine um filme sobre sua vida. As coisas importantes que você acha que seriam interessantes de serem mostradas num filme sobre você. Me fala desse filme, como ele começaria...

Tinha muita felicidade, amor. E era tudo diferente. Tinha muita paz. Eu imaginava que eu estava correndo mais o meu nenenzinho, e as pessoas à minha volta... também tinha muitas flores. Eu imaginava que eu andava abraçada com as pessoas que estavam ao meu redor, e tudo ia ser diferente...

O que você acha que podia ser diferente?

Ah, sei lá a violência, né. Esses meninos aí na rua, né. As coisas podiam ser melhores pra eles.

O que podia ser melhor...

Ah, eu achava que eles podiam ter uma chance, né. Um lugar que eles pudessem ficar, e que eles gostassem, né.

Por que você acha que esses meninos estão na rua?

Muitas vezes é por causa da droga, né. Por causa do relacionamento em casa. Não dá certo com os pais, né, nem com os irmãos. Toda família...

Me fala um pouco de você...

Falar o que de mim?

Não sei, me deixa te conhecer melhor. O que você gosta, o que não gosta...

Eu gosto da verdade. Eu não gosto de mentira... falar da gente é tão difícil... eu gosto de mim mesma.

O que você gosta em você?

Tudo! Eu gosto de viver a vida!

O que é viver a vida?

É passear, divertir, ter amigos. Não gosto de ficar só em casa. Eu gosto da minha vida agora, mas eu gostava era antes...

Como era antes?

Ah, antes eu saía, divertia...

Antes, quando?

Antes de eu ter meu filho. Porque agora eu fico só em casa [risos]... eu gosto de ter ele, não acho ruim ter ele não, mas antes era bom que eu saía, e agora ele me prende, eu não posso sair.

Então me fala de você até ter o neném...

Tinha muitos amigos, né.

O que foi pra você ter um filho?

Ah, foi muito importante, né. Eu até queria ter esse filho, ele não veio assim por acaso, foi meio planejado, eu já estava esperando. Mas agora eu não quero ter mais filho não. Um já tá bom demais. Um dá trabalho, imagine dois!

Me fala um pouco da sua casa.

Lá em casa é bom, né, mas tem muita briga. Eu brigo muito com a minha mãe, com meu pai... com todo mundo lá de casa, pra falar a verdade.

Quem briga, você?

Ah, tem hora que eu brigo muito com meu irmão, né. Ele é muito xarope, enjoado, qualquer coisa fica enchendo o saco, brigando. Aí eu brigo muito com ele, minha mãe defende muito ele, ela nunca fica do meu lado, sempre fica do lado dele.

Por quê?

Sei lá, porque ele é mais novo, é caçula, aí ela fica do lado dele. Esse é o lado ruim da minha casa.

E o lado bom?

O lado bom é porque apesar de tudo meus pais são muito bons pra nós, pra mim, pros meus irmãos. Minha irmã não mora mais com nós, né. Só eu e meu irmão... [breve silêncio]

Me fala dos seus sentimentos...

Ah, eu não gosto nem de falar de sentimento não [abaixa a cabeça, coloca a mão nos olhos e começa a chorar. Espero um pouco, depois retomo]

O que dói?

A minha vida [chorando]. Nunca dá certo, nada!

O que não dá certo?

Com namorado, né. Tudo quer levar vida boa, né. Nenhum vale nada. Principalmente esse agora que eu tô com ele, eu estava até morando com ele.

É o pai do neném?

É. Ele é muito pirracento. Acho que é porque eu estava grávida. Ele nem ligou pra minha gravidez. Mas também tinha hora que eu não dava nem moral. Agora não, agora ele está bem, porque está preso, né. Fica com medo de eu não ir lá [ri]. Mas antes... eu gosto muito dele. Mas na minha gravidez, nós brigava demais. Eu tenho raiva dele, eu gosto dele, mas eu tenho uma mágoa dele. Eu falo pra ele: eu tenho uma mágoa de você. Tem hora que ele acha ruim, mas não fala nada não.

Me conta um pouco de como você veio para a L.A.

Ah, por causa das amizades, né. Eu fui envolvendo com umas amizades, começando sair, né. Aí eu tinha um namorado que também não tinha a cabeça no lugar.

O que é não ter a cabeça no lugar?

É fazer coisa errada, roubar... ficar aprontando por aí. Aí ele juntou lá com outros meninos lá, e aí foi assaltar uma rapaz, que estava até com a namorada. Aí ele estava com a arma e pegou e jogou pra mim, né. E foi bem na hora que a polícia ia passando. Mas eles só viram a arma na hora que eu cheguei lá na D.P.I.J.

E como você se sentiu?

Achei ruim. Eu fui internada, fiquei presa lá...

O que é liberdade pra você.

É poder sair, ir pra onde quiser, sem nenhum medo, assim, você pode estar num lugar, a polícia vim, te pegar. Eu tenho medo. O direito de ir e vir, né!

E liberdade assistida...

Já até acostumei com esse trem de liberdade assistida. Já vai fazer dois anos...

E o que vem na sua cabeça quando eu falo liberdade assistida...

Responsabilidade...

E quando eu falo família...

Ah, família é uma coisa muito boa né? Acho que é necessário, todo mundo ter uma família... é importante.

E quando eu falo amizade...

Ah, é difícil. Pode ter colega, né, mas amizade mesmo, assim, amigo...

Quem é amigo?

[ri] *Amigo é Deus. Pode ter colega. Mas amigo não tem não.*

Por quê?

Ah nem, não pode confiar não, né. Na mesma hora que você pensa que é seu amigo, você vai ver né nada... amigo da gente é Deus, é a mãe e o pai. Porque é eles que estão ali sempre, né. Se você tiver no buraco os amigos não vão lá te tirar não. Porque sempre quem vai é o pai e a mãe.

E a escola, o que representa pra você...

Escola? É o futuro, né. Quem estuda tem alguma coisa na vida, quem não estuda não tem nada. Eu mesmo não vou ter nada, eu não estudo...³⁴

E você vai traçar este futuro a partir de agora?

Não. Mas sei lá o que vai acontecer daqui pra frente...

O que é o futuro pra você?

O meu futuro, eu imagino, eu penso em ser alguma coisa na vida, independente...

O que é ser alguma coisa na vida?

Eu queria ter um carro... sem marido pra mandar. Assim, ter um marido, mas ele no serviço dele, eu no meu, independente... um serviço bem bom. Se eu fosse estudar, e entrasse na faculdade, formar em alguma coisa... antes eu queria ser médica, mas agora eu mudei. Eu quero ser advogada. Eu acho bonito, né, defender, ganhar uma causa. Eu queria ser advogada.

O que te deixa triste...

Nada. Nada não [longo silêncio, depois chora]. Vai chegando o Natal e eu não gosto de Natal. Nunca gostei de Natal.

Que tipo de sentimento de traz o Natal?

Ah, família, né. Porque Natal assim, nunca juntou a família. Todo mês de Natal eu fico triste, eu não gosto desse mês. Nunca gostei de Natal. Eu queria um Natal diferente...

E o que significa pra você um Natal diferente?

Ter uma família, tudo junto, né. As pessoas que a gente gosta. Eu não gosto de Natal. Eu acho um mês triste, uma data triste.

³⁴ A adolescente parou de estudar na 8ª série do ensino fundamental.

E o que te deixa feliz?

Sei lá, acho que não tem nada. Tem o meu filho. Mas eu queria que eu cuidasse dele mas que o pai dele também tivesse aqui pra me ajudar. Mas ele lá... Não sabe nem quando vai sair...

E quando ele sair, isso vai acontecer?

Ah, não sei...

Como você imagina seu futuro?

Não sei não [fala baixinho]... não sei não. Eu queria ir pra um lugar bem longe. Que não fosse aqui nessa Goiânia. Tipo uma fazenda...

Longe do que...

Sei lá. Eu não gosto desse lugar. Eu queria morar num sítio, numa fazenda. Porque aqui tem muita violência, muita coisa. Eu queria criar o neném num lugar assim, tranqüilo, que não tivesse essa violência, muita coisa tem aqui. Queria viver onde tivesse só natureza, só coisa boa. Eu, o neném e o pai dele (ri). Só nós... só isso!

E o que precisa pra isso acontecer...

Ele sair de lá. E ele mudar. Ele vive mais preso do que solto. Se ele não mudar, fica difícil...

2^a. Entrevista: 30 de dezembro de 2002

Emily, como foi o seu Natal?

Ah, no dia do Natal eu chorei, chorei foi muito...

Por quê?

Ah não, eu acho triste o Natal. Desde o começo eu achava triste. Gosto muito do Natal não.

Mas, e aí, por que você chora, o que você pensa?

Ah, sei lá, não sei nem explicar.

Toda vez você se sente assim?

É. Toda vez. Mas foi bom o Natal... eu chorei na véspera né, na véspera do Natal. Sabe por quê? Eu acho, assim que, quando eu era pequena, todas as casas, assim, tinha ceia, e eu sempre achava bonito a ceia de Natal, as festa. E aqui em casa era difícil de fazer, né. Comemorava, mas comemorava na casa de parente, mas não aqui em casa, nunca aqui em casa. Por mim eu tirava o mês do Natal, porque é um mês triste. Eu falava pra minha mãe, quase no dia de Natal... era na véspera, eu falando pra ela, ela falando assim, que quando [risos] eu falava de Papai Noel, negócio de Papai Noel, ela falando assim que o Papai Noel...

Isso quando você era pequena ?

Nós lembrando, sabe, nós comentando, aí ela falou assim, eu falei: é, mãe, o Papai Noel nunca deixou um presente aqui. Aí ela falava: não, é porque ele pulava casa [risos]. Aí eu falando pra ela: Não! Como é que as outras ele não pulava? Aí eu danei a chorar. Deu uma tristeza...Mas foi bom, foi bom. Vamo vê o Ano Novo, né. Eu acho o Ano Novo melhor do que o Natal, né. É mais alegre.

Emily, da outra vez você me falou que não gostava da violência, por causa dos meninos que ficam na rua. Me fala mais dessa violência.

Ah, é tanta coisa... Eu acho que deve ser difícil, né. Porque eu já fiquei na rua. Assim, não cheguei a morar, não, mas eu já fui muito.

E por quê você ia?

Ah, dava uma tristeza, assim... a droga que me fazia ir. A primeira vez eu nem lembro direito, eu tinha uns onze anos. Sempre com amigo da mesma idade, assim...

E era legal, você gostava...

Era. Naquele tempo lá era. Agora, ave maria! Não quero nem saber. Naquele tempo me atraía, né. Eu gostava de sair, ixi! Já fui atentada demais, já dei muito trabalho pra minha mãe...

O que você chama de ser atentada?

Ué, sair, ficar na rua. Tinha hora que eu não queria voltar mais não...

O que tinha lá que você não queria mais voltar...

As amizades, né. Lá. Eu ia, me envolvia demais, acabava esquecendo de casa, da família...

Envolvia com o quê?

Eu também tinha um namorado. Até hoje ele vive na rua. Mas não tem futuro, né?

O que você chama de não ter futuro?

Ah, é que ele não quer nada com a vida. Não quer nada com a vida, quer viver na rua, não quer saber de trabalhar, não quer nada. Não quer saber de estudar. Ele foi criado na rua, vive na rua desde os sete anos.

Me fala um pouco do dia em que você foi presa.

Ah, esse dia, assim eu não tinha nada a ver com isso. Porque, assim, eu tinha um namorado, aí começou uma briga lá, eles fazendo arrastão. Aí estava o rapaz, a namorada dele, eles fizeram arrastão, roubaram o cara. Aí ele estava com a arma, né, e na hora, ficou desesperado e mandou eu segurar, e eu, boba demais, fui e segurei. Foi por causa disso. Aí eu tive que pagar por uma coisa que eu não tinha feito. Eu estava com ele, mas eu estava de longe, eu estava lá, mas não tinha nada a ver com isso, não. Aí quando ele viu que a polícia estava vindo mesmo, aí ele pegou... e eu, otária demais, fui e peguei. Aí não teve nem como correr...

Então eles é que estavam fazendo arrastão... Por que você acha que eles fazem isso?

Parece que esse trem é uma doença, fala que vai parar e não consegue parar de roubar. Eles combinam lá e vai, e coitado de quem tiver na frente. Eles não tem dó, não. Mas isso é uma coisa que eles gostava. Tem hora que não é nem por precisão do dinheiro. A

maioria que rouba é pra fumar droga. Eles não rouba pra comprar nada. Roupa, essas coisa. Troca tudo por droga. É por causa do vício mesmo, pra manter o vício.

E como começa?

Um vai passando pro outro. E vai fumando, vai fumando, vai viciando. Até que chega um dia eles não dão conta de parar mais. Maconha, merla. Merla é a mais que fuma. Maconha nem tanto. Agora a merla, não. Ninguém vai dar merla pros outro. É a droga mais miserável que tem. É a pior que tem. Ave-maria, eu não quero nem saber mais. Mas às vezes fuma por causa de nada. Não tem nem motivo. Eu mesmo. Eu achava bom mesmo. Não era por causa de nada. Porque aqui em casa não tinha nada, não, que me fazia ir, não.

Quando você foi presa, como era?

Ave-maria! Quase morri de tanto chorar [muda a expressão, enche os olhos de lágrimas e abaixa sensivelmente o tom de voz]. Nossa! É ruim demais. Ficar trancada lá, não poder sair. É ruim demais. Mas eu me dava bem com todo mundo lá. Todo mundo gostava de mim lá. Eu não gostava era de tá lá, né. Trancada.

E quando você ficou sabendo que ia para a L.A. ?

Ah, nada. Normal. Mas era melhor que ficar lá. Nossa! Quando eu saí na rua, eu achei o melhor dia pra mim...

Aí você veio para a L.A. E o que você achou?

Achei bom... Mas tem hora que eles é muito exigente, né. Não! É tanta coisa que eles... ah! Tem que estudar, tem que fazer isso, fazer aquilo...

E como você vê isso?

Ah! Estudar até que é... normal, né. Mas é o trabalho deles, né? Eles tem que fazer a parte deles.

E isso muda alguma coisa?

Tem hora que muda, tem hora que não muda [risos]. Tem tanta coisa naquele L.A. que Ave Maria! Ah! Você tem que ir pra escola, tem que fazer isso. Fica pegando no seu pé pra você fazer as coisas. Mas tem muita coisa boa lá, médico, eles arruma, curso, eles arruma pra gente. A gente que não sabe dar valor, né. A gente tem muita chance, né. Igual um curso de computação que era pra mim fazer e eu nunca dei a resposta pra Xxxx [orientadora]. Mas pra fazer tem que tá na escola. E eu não gosto muito de escola, não, pra falar a verdade. Eu acho chato demais.

Mas você não fala que a escola é o futuro?

É o futuro, mas eu não tenho paciência, não. O futuro é a escola, né? Mas sei lá. Eu parei na 8ª. Ai eu ia um dia, né, faltava dois...

Tem um futuro que não depende da escola?

Tem. Mas não é um futuro bom, não. Porque quem estuda, né, arruma uma profissão boa, trabalha, tem seu dinheiro todo final do mês, então tem isso tudo. E quem não estuda? Não tem nada! Que serviço que vai arrumar? O único serviço que tem é ser empregada doméstica... Trabalhar de empregada doméstica... ah! Nem! Eu sempre tive vontade de

ser uma médica. Só que agora eu queria ser advogada. Mudei de idéia. Médica não, advogada. Mexer com as causas...mas tem que estudar, né. Porque minha mãe sempre quis que eu estudasse, né. Eu que não quero.

Como assim?

Sei lá o que dá na minha cabeça, pra falar a verdade. Começa o ano eu falo: ah, o ano que vem eu estudo. Aí, passa o tempo, passa o ano, e eu não estudo. Era pra mim tá na escola né, mas parece que eu não tenho, assim, força de vontade mesmo. É sempre assim. Eu queria assim, entrar na escola, trabalhar, fazer uma faculdade, de direito, ter o meu carro, uma casa bem boa, família tudo junto. É isso que eu queria, mas... sei lá o que que vai acontecer...

Eu vou falar uma palavra e você completa a frase, tudo bem? Família, pra mim é:
Felicidade, amor companheirismo. E força. Porque a família da gente sempre está ali né. As únicas pessoas que ajudam a gente é a família, porque os outros não querem nem saber. Não estão nem aí pra gente.

Liberdade pra mim é...

O direito de ir onde quiser, sem ter que falar com ninguém. Só isso.

Liberdade assistida é bom porque...

Porque ajuda muito a gente. Incentiva, né. Incentiva a fazer muita coisa boa. Só que tem hora que a gente faz, tem outras que não faz.

Liberdade assistida é ruim porque:

Eles é muito exigente. Pega no pé. Quer que a gente faz uma coisa, a gente às vezes não quer fazer. Eu não gosto disso.