



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**DINÂMICAS DE SIGNIFICAÇÃO E VIVÊNCIA ESCOLAR DE
ADOLESCENTES EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA**

**Vanessa Rosa Bastos da Silva
Orientadora: Maria Cláudia S. L. de Oliveira
Brasília
Janeiro de 2020**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**DINÂMICAS DE SIGNIFICAÇÃO E VIVÊNCIA ESCOLAR DE
ADOLESCENTES EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA**

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde**

**Vanessa Rosa Bastos da Silva
Orientadora: Maria Claudia S. L. de Oliveira
Brasília
Janeiro de 2020**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ESI586d Rosa Bastos da Silva, Vanessa
Dinâmicas de Significação e Vivência Escolar de
Adolescentes em Medida Socioeducativa / Vanessa Rosa Bastos
da Silva; orientador Maria Claudia Santos Lopes de
Oliveira. -- Brasília, 2020.
126 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2020.

1. Processos de significação. 2. Vivência escolar. 3.
Adolescentes. 4. Medidas socioeducativas em meio aberto. I.
Santos Lopes de Oliveira, Maria Claudia, orient. II. Título.

**ESTA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO FOI EXAMINADA E APROVADA
PELA
SEGUINTE COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Profa. Dra. Maria Claudia Santos Lopes de Oliveira (presidente)
Universidade de Brasília – UnB**

**Prof. Dra. Maria Helena Rodrigues Navas Zamora (membro externo)
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio**

**Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (membro interno)
Universidade de Brasília – UnB**

**Profa. Dra. Mônica Souza Neves Pereira (Suplente)
Universidade de Brasília – UnB**

Brasília, Janeiro de 2020

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT	9
LISTA DE SIGLAS	11
LISTA DE TABELAS	12
INTRODUÇÃO	13
1 ADOLESCÊNCIAS.....	17
1.1 Adolescências no Brasil: aspectos demográficos.....	24
1.2 Adolescência no DF.....	27
2 FUNDAMENTOS DA SOCIOEDUCAÇÃO	30
2.1 As medidas socioeducativas em meio aberto no Brasil	33
2.2 As medidas socioeducativas em meio aberto no Distrito Federal	37
3 DIALOGISMO E DESENVOLVIMENTO HUMANO	41
3.1 Self dialógico.....	45
5 METODOLOGIA.....	50
5.1 Fundamentação epistemológica	50
5.2 Leitura dialógica	51
5.3 Núcleos de significação	52
5.4 Análise de episódios de interação	55
5.5 Procedimentos de construção e análise de dados	57
5.6 Contexto de investigação	58
5.7 Participantes.....	58
5.8 Dimensões da pesquisa	59
6 RESULTADOS	62
6.1 Eixo 1: significações sobre vivência escolar.....	62
6.1.1 Grupo 1: estudo piloto	62
6.1.2 Grupo 2: estudo principal	66
6.2 Discussão de resultados	67
6.2.1 Núcleos de significação	75
6.2.1.1 Eu estudante.....	75
6.2.1.2 O papel central do outro na construção da trajetória própria de escolarização.....	78
6.2.1.3 Aspectos sociais transversais ao processo de escolarização.....	80
6.2 Eixo 2: tensões dialógicas no trabalho em socioeducação	84
6.2.3 Fase de estudo piloto	84
6.2.3.1 O contexto	84
6.2.3.2 Episódio 1: “vaquinha”	88
6.2.3.3 Episódio 2: “E-mail, o que é isso?”	90
6.2.4 Fase de estudo principal	93
6.2.4.1 Contexto	93
6.2.4.2 Episódio 3: “A presença da ausência”	94
6.3 Eixo 3: valor heurístico da leitura dialógica em pesquisas qualitativas	97

6.3.1 Estudo piloto	97
6.3.1.1 Contexto	97
6.3.1.2 Episódio 1: “O encontro”	97
6.3.2 Estudo principal	99
6.3.2.1 Contexto	99
6.3.2.2 Episódio 2: “Uma Semente”	100
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA UAMA	119
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS ADOLESCENTES	120
APÊNDICE C – LISTA DE OBRAS LITERÁRIAS DISPONIBILIZADAS	121

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas tiveram grande importância nesta caminhada pessoal e profissional que agora me leva à finalização desta dissertação. Gostaria de começar agradecendo à minha família que sempre apoiou meus planos mesmo que isso significasse estar fisicamente um pouco distante, exigindo um pouco mais de todas nós.

Às minhas amigas e amigos queridos, que, entre São Paulo e Brasília, estiveram sempre dispostos a distribuir abraços apertados, compartilhar as belezas e angústias nos momentos em que mais precisei.

Agradeço imensamente aos adolescentes acompanhados na UAMA, onde estive para realizar o trabalho de campo, pela abertura para o encontro, que produziu reflexões tão preciosas.

Agradeço à toda a equipe de profissionais da UAMA, que sempre me recebeu de maneira acolhedora e me permitiu interagir com as potencialidades e desafios experimentados nesse espaço de trabalho tão intenso. Também destaco a gratidão à equipe da biblioteca, que apoiou o desenvolvimento das atividades de campo durante o período de atividades dos adolescentes, e o grande valor desse equipamento cultural para a sociedade.

Gostaria de agradecer à minha orientadora, Maria Claudia, pela parceria fértil na construção do melhor entendimento sobre minhas questões de pesquisa e apoio para a reflexão e consolidação de todas as possibilidades elaboradas ao longo do processo de tornar-se pesquisadora.

A professora Eileen Flores e ao grupo de participantes do projeto de extensão “Livros Abertos – Aqui Todos Contam”, pela oportunidade de viver e desenvolver práticas de leitura dialógica na UnB e em escolas públicas do Distrito Federal.

Ao grupo de colegas e professoras participantes do GAIA e LABMIS, pela disponibilidade para a troca de boas ideias, dúvidas, lanches, livros e materiais de pesquisa nas ocasiões felizes e difíceis.

Ao CNPq, agradeço pela concessão de bolsa de apoio financeiro para a realização do presente estudo.

RESUMO

A presente dissertação investiga as dinâmicas de significação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa em relação às vivências escolares. O contexto de investigação é o de uma Unidade de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto situada em uma região administrativa do Distrito Federal. Participaram do estudo adolescentes em cumprimento de prestação de serviços à comunidade que realizavam atividades em uma biblioteca pública, assim como os profissionais de acompanhamento socioeducativo responsáveis por eles. O arcabouço teórico utilizado apresenta a leitura dialógica como ferramenta para a construção de dados, a concepção de adolescências na perspectiva da psicologia histórico-cultural, fundamentos normativos da socioeducação, dialogismo e desenvolvimento humano, a teoria do self dialógico, a teoria dos núcleos de significação e a teoria de análise de episódios de interação. Os objetivos que direcionam o trabalho são: compreender as significações da experiência escolar de adolescentes em cumprimento de prestação de serviços à comunidade por meio de narrativas produzidas em contexto de leitura dialógica e entrevistas; refletir sobre como as possibilidades de interação entre adolescentes e profissionais da Unidade de Acompanhamento Socioeducativo em Meio Aberto podem ilustrar as tensões dialógicas presentes no trabalho em socioeducação; e avaliar o valor heurístico do método de leitura dialógica em estudos sob a perspectiva da psicologia dialógica do desenvolvimento humano. A discussão dos resultados indica que as vivências escolares dos adolescentes participantes da pesquisa são atravessadas por elementos individuais e sociais que destacam na experiência escolar à função de fornecer certificação, reconhecida como algo que possibilita o acesso a outras atividades relacionadas ao universo do trabalho ou profissionalização. Foi possível observar a presença significativa de elementos contrastantes nas narrativas sobre a vivência escolar, de maneira que a ambivalência e a indefinição se apresentam como aspectos característicos da experiência escolar dos adolescentes participantes da pesquisa. Sobre as tensões dialógicas encontradas na interação entre profissionais e adolescentes, foi possível observar distância entre os universos de produção semiótica do adolescente e do sistema que o atende, comprometendo a qualidade da comunicação e consequente interação entre as pessoas envolvidas no processo de acompanhamento socioeducativo. Por fim, em relação ao valor heurístico da leitura dialógica, acreditamos que a técnica possibilitou um caminho para a emergência e a reflexão de aspectos desenvolvimentais

relevantes para a investigação em análise qualitativa através da criação de espaços de produção de narrativas junto aos profissionais responsáveis pelo acompanhamento socioeducativo e com os adolescentes em cumprimento de medidas. As reflexões e recomendações apresentadas nas considerações finais têm o objetivo de aprofundar os estudos sobre a temática, assim como fortalecer o acompanhamento das medidas socioeducativas em meio aberto como momento propício para a construção de trajetórias de vida em comunidade.

Palavras-chave: adolescências; medidas socioeducativas; desenvolvimento; dialogismo; leitura dialógica.

ABSTRACT

This dissertation investigates the dynamics of meaning production regarding to schooling by adolescents in conflict with law in the juvenile justice system. The research context is a halfway house located in the Federal District, Brazil. The study participants were adolescents fulfilling Community Service which included activities in a public library, as well as the social care professionals responsible for supervising them. The theoretical framework includes: Dialogic Reading, used as a tool for data construction; Historical-Cultural Psychology studies on adolescence: normative and legal foundations of socio educational care; and Dialogical approaches in Human Development, the theory of the Dialogic Self, the theory of Nuclei of Meaning and Interaction Episode Analysis theory.

The objectives that guide the work are: Understand the sensemaking about the school experience of adolescents in providing services to the community through narratives produced in the context of dialogical reading and interviews; Reflect on how the possibilities of interaction between adolescents and professionals of the halfway house illustrate the dialogical tensions present in the work in socio-education; And to evaluate the heuristic value of the dialogical reading method in studies from the perspective of the dialogical psychology of human development.

The discussion of results indicates that the school experience of the adolescents are crossed by individual and social elements that demonstrate it has the function of providing certification that allows access to other activities related to the universe of work or professionalization. It was possible to observe the significant presence of

contrasting elements in the narratives about school experience, so that ambivalence and lack of definition are characteristic aspects of the school experience.

About the dialogic tensions in the interaction between professionals and adolescents, it was possible to observe the distance between the universes of semiotic production of the adolescent and the system that assists him, compromising the quality of communication and consequent interaction between the people involved in the process of social and educational monitoring.

Concerning the heuristic value of Dialogic Reading, we believe that the technique has enabled a path for the emergence and reflection of developmental aspects relevant to the qualitative analysis research observed through the creation of narrative production spaces made by professionals responsible for socio-educational monitoring and with adolescents.

The reflections and recommendations presented in the final considerations aim to deepen the studies on the theme, as well as to strengthen the measures of social and educational monitoring in the open environment as a propitious moment for the construction of life trajectories in community.

Keywords: Adolescence, social-educational measures, development, dialogism, dialogic reading.

LISTA DE SIGLAS

CDP – Centro de Detenção Provisória

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONANDA – Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado da Assistência Social

DF – Distrito Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos

FNPETI – Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil

GAIA – Grupo de Ações e Investigação das Adolescências

LA – Liberdade assistida

LABMIS – Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

MSE – Medidas socioeducativas

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OSC – Organização da Sociedade Civil

PIA – Plano Individual de Atendimento

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PSC – Prestação de serviços à comunidade

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SP – São Paulo

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TALE – Termo de assentimento livre e esclarecido

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

UAMA – Unidade de Atendimento em Meio Aberto

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sistematização dos adolescentes participantes	57
Tabela 2 – Quadro-resumo das atividades de campo	59
Tabela 3 – Pré-indicadores de cada adolescente	67
Tabela 4 – Pré-indicadores e indicadores	71
Tabela 5 – Indicadores e núcleos de significação	74

INTRODUÇÃO

Como podemos investigar o processo de produção de significados do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto em sua relação com a escola?

Na expectativa de construir conhecimento sobre a referida questão, o presente trabalho tem a intenção de refletir sobre os núcleos de significação dos adolescentes em relação à vivência escolar. Toma em consideração narrativas produzidas a partir de rodas de leitura dialógica realizadas com adolescentes, durante o cumprimento de medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade em uma biblioteca pública no Distrito Federal, acompanhados por técnicos de uma Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA).

O ponto de partida desta dissertação é a trajetória profissional da pesquisadora, que vem se constituindo a partir da graduação em psicologia e da prática profissional em unidades do Sistema de Garantia de Direitos a crianças e adolescentes. Nesse percurso, atuou tanto na gestão como na execução de políticas públicas desenvolvidas para esse grupo populacional, nos estados de SP e DF.

O contato com os trabalhos desenvolvidos no acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas despertou a atenção para a necessidade de que eles encontrem mais espaços de escuta, que sejam considerados com maior interesse sobre o que têm a dizer. Assim, criam-se possibilidades de reflexão e planejamento dos rumos de suas vidas, como se pretende durante o acompanhamento socioeducativo.

Neste trabalho, a escuta se dá de maneira a destacar aspectos da vida escolar desses jovens, uma vez que a educação se constitui, por um lado, como um direito garantido por lei e, por outro, como um dever do adolescente em cumprimento de medidas socioeducativas.

O interesse por temas relacionados a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas está presente em diversos estudos acadêmicos já há bastante tempo. Porém, considerando o atual cenário político e social em que vivemos, fazem-se necessárias a continuação e o fortalecimento da construção de conhecimentos sólidos e sóbrios em relação à temática, visando à defesa de uma sociedade equânime e que respeite e execute as normativas concernentes ao tema.

É também digna de nota a necessidade de investigar, juntamente com demais áreas do conhecimento relacionadas, as dificuldades de ingresso e permanência no contexto escolar em uma perspectiva sócio-histórica que considere também os aspectos subjetivos dos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas.

As informações institucionais, ou seja, produzidas pelos órgãos públicos de acompanhamento desses adolescentes, são utilizadas no presente texto como forma de contextualizar o leitor em relação ao cenário encontrado, além de se articular com a produção de conhecimento elaborada no ambiente acadêmico visando ao fortalecimento de ambas as esferas.

O tema da socioeducação é aqui considerado como oportunidade de desenvolvimento humano através da reflexão e expressão da educação em direitos humanos como instrumento de promoção da cultura de paz e abertura para novas possibilidades de ser e estar no mundo (Zamora, 2005). Nesse sentido, a pesquisa destaca o caráter essencial do fortalecimento da aplicação e acompanhamento das medidas socioeducativas em meio aberto para que se alcance a plena implementação das prerrogativas encontradas na doutrina de proteção integral dos adolescentes.

Propomos investigar as vivências relatadas pelos adolescentes participantes da pesquisa utilizando a teoria dos núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2006; Aguiar & Ozella, 2013) para a discussão sobre como a construção de signos pode influenciar a própria experiência, no caso as experiências relacionadas à trajetória escolar. O foco de interesse é a relação entre a escolarização e o cumprimento de medida socioeducativa sob a perspectiva da teoria do desenvolvimento humano que se apoia na psicologia dialógica (Lopes de Oliveira & Guimarães, 2016).

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, observamos a necessidade de reflexão sobre as tensões presentes nas interações entre profissionais das Unidades de Atendimento Socioeducativo e os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Para tanto, foi utilizada a teoria de análise qualitativa de episódios de interação (Pedrosa & Carvalho, 2005) como possibilidade de estudo da interpretação de si, do outro e do mundo refletindo sobre a produção dialética entre atuação e significação nas práticas socioeducativas.

Utilizando perspectivas contemporâneas de pesquisa com enfoque na subjetividade, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa, inspirada nos pressupostos da epistemologia qualitativa (González Rey, 2002). Nesse sentido, a importância do contexto institucional para a reflexão sistêmica, integrada, sobre as

possibilidades de construção de significado tem também como referência a relação da pesquisadora com o contexto e os participantes.

Tem-se como pressuposto a capacidade dialógica da mente, compreendendo-se que a psique se constitui por processos culturais, fruto das relações humanas em contextos situados de atividade. Nesse cenário, a técnica da leitura dialógica apresentou-se como estratégia de investigação das dinâmicas de significação sob a ótica também da teoria do self dialógico (Hermans & Dimaggio, 2004) ao possibilitar diálogos internos e externos, marcados por um jogo de posições e significações que se transformam continuamente na linha irreversível do tempo.

Desenvolvida inicialmente por Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith, e Fischel (1994), a leitura dialógica ou “dialogic reading” é um tipo de leitura compartilhada, em que o mediador convida os participantes ao diálogo, através de perguntas feitas ao longo da narração das histórias. No presente estudo, essa técnica foi utilizada nos encontros com profissionais que realizam acompanhamento e também com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas para a construção dos dados posteriormente analisados.

Utilizamos o termo “construção de dados em pesquisa” para compreender que, na metodologia construtiva interpretativa, pesquisadora, participantes e contexto estão entrelaçados em uma trama social de maneira a constituir-se mutuamente, sem, contudo, desconsiderar os aspectos singulares na construção de conhecimento (Souza, Branco & Lopes de Oliveira, 2008).

No capítulo um, apresentamos a concepção de adolescências como referencial teórico para o presente estudo, trazendo um recorte da realidade brasileira e um panorama do lócus de pesquisa, qual seja, o Distrito Federal. No capítulo dois, são reunidos os fundamentos normativos gerais da socioeducação, apresentando informações institucionais das medidas socioeducativas em meio aberto no Brasil e no Distrito Federal. No capítulo três trazemos as contribuições da perspectiva teórica do dialogismo como referencial para a produção de conhecimento em psicologia do desenvolvimento humano, considerando os postulados pela teoria do self dialógico. Em seguida, no capítulo quatro, são apresentados os objetivos do presente estudo.

Já no capítulo cinco, discorreremos sobre a fundamentação epistemológica da metodologia utilizada no qual buscamos inspiração em diferentes teorias psicológicas para a análise dos dados de pesquisa, conforme citado anteriormente, assim como são apresentados o contexto, participantes e dimensões do estudo. São apresentados, no

capítulo seis, os resultados da pesquisa, assim como a discussão do conteúdo construído através da análise realizada em articulação com nosso referencial teórico.

E, no último capítulo, sem pretender ser conclusivo, o texto tece considerações finais que apontam para a necessidade de aprofundamento do estudo através da inclusão das vozes de outros atores considerados de suma importância para a análise do fenômeno, como a instituição escolar. Sugere-se, ainda, que um acompanhamento longitudinal dos adolescentes participantes da pesquisa poderia trazer elementos estratégicos para a reflexão sobre o desenvolvimento em uma perspectiva dialógica.

Finalmente, temos como apêndices a descrição dos instrumentos de pesquisa, a transcrição das atividades realizadas com os adolescentes e o diário de campo da pesquisadora.

1 ADOLESCÊNCIAS

O esforço de reflexão sobre a adolescência contemporânea apresenta relevância social e acadêmica para a produção de estudos que coloquem em perspectiva a forma como influenciados e somos influenciados pelos eventos de nosso tempo. O presente trabalho tem como pressuposto o fato de que as pessoas são constituídas em uma relação dialética com as esferas sociais e históricas, sendo simultaneamente singulares e contextuais.

Quando abordamos o tema “adolescência”, percebemos que o critério “faixa etária” é comumente utilizado para o estabelecimento e a construção de normativas e legislações. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, adota o ponto de vista cronológico para definir esse momento do desenvolvimento, considerando adolescente a pessoa com faixa etária entre 12 e 18 anos incompletos. Tal forma de enquadramento é também utilizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que aponta como adolescente aquele que tenha entre 10 e 19 anos, e pela Organização das Nações Unidas (ONU), que define jovem como a pessoa entre 15 e 24 anos. Tais parâmetros etários são comumente usados para fins estatísticos e para guiar a construção de políticas públicas.

Outra lente extensamente utilizada para vislumbrar a adolescência tem por alvo os aspectos biológicos. Ao pesquisarmos o prisma biológico, encontramos ideias que consideram adolescente aquele que já alcançou a maturidade sexual e é capaz de contribuir para a reprodução da espécie humana. Segundo Eisenstein (2005), estudos dessa categoria veem a puberdade como ponto crucial do desenvolvimento e variam em relação ao início, duração e progressão da adolescência, levando em conta as significativas diferenças entre os sexos e entre os diversos grupos étnicos e socioculturais das populações, incluindo-se aí as possibilidades e limites nutricionais, os fatores familiares, ambientais e contextuais.

Tais abordagens destacam que as mudanças corporais de forma, tamanho e função desse fenômeno biológico resultantes da ação dos mecanismos neuro-hormonais são parte de um processo contínuo e dinâmico que se inicia durante a vida fetal e termina com o desenvolvimento das características sexuais secundárias através da completa maturação corpórea da mulher e do homem na sua capacidade de fecundação – ovulação e espermatogênese, respectivamente –, garantindo a perpetuação da espécie humana (Eisenstein, 2005).

Sobre as diferentes e complementares concepções de adolescência, encontramos também a perspectiva desenvolvida nos estudos sobre análise dos comportamentos humanos, que compreendem a adolescência como uma fase típica do desenvolvimento, marcada por características universais e conquistas compartilhadas por todos os adolescentes, no plano psicológico, social e cultural. Pesquisas sob essa perspectiva costumam trabalhar com variáveis individuais e contextuais (Cole & Cole, 2004).

No presente estudo, defendemos a compreensão de que a adolescência se apresenta como um fenômeno sócio-histórico, ou seja, trata-se de uma categoria construída historicamente que não deve ser observada de maneira isolada em seus diversos aspectos (Rodrigues & Lopes de Oliveira, 2016).

Para a melhor ilustração do percurso de pesquisa que nos trouxe até aqui, faremos uma breve explanação sobre a construção do conceito de adolescência nas esferas de saberes psicológicos. Esta revisão conceitual baseia-se nos trabalhos de Bock (2004, 2007), Lopes de Oliveira e colaboradores (2006, 2010, 2014), Tomio (2006) e Tomio e Facci (2009).

Segundo Bock (2007), o conceito de adolescência na psicologia carrega uma forte marca dos estudos em psicanálise e identifica no início do século XX, com Stanley Hall (1844-1924), a introdução do tema como objeto de estudo, entendido como uma fase da vida em que se destacam tormentos e agitações correlacionados à emergência da sexualidade. Para a autora, psicólogos como Aberastury e Knobel (1989) destacavam os processos de transformação física e os comportamentos tidos como socialmente negativos. Dessa forma, a adolescência foi exposta de maneira depreciativa, indicada como uma fase difícil, um momento do desenvolvimento carregado de conflitos “naturais”, em que as mudanças físicas surgem acompanhadas de distúrbios de conduta fruto de imaturidade emocional, sendo que a transposição desse período conduz essencialmente o indivíduo ao amadurecimento com o avanço de sua idade cronológica.

Se tomarmos por referência as pesquisas realizadas por Tomio (2006) e Bock (2007), observaremos que foi Erik Erikson (1902-1994) que se apresentou como um dos precursores da concepção de adolescência como fenômeno sócio-histórico, para quem a adolescência pode ser compreendida como resultado da interação permanente e simultânea de três grandes dimensões dos indivíduos: biológica, social e individual.

Ao descrever o desenvolvimento do indivíduo, Erikson (1968) identifica oito estágios, por ele denominados, “oito idades do homem” (Erikson, 1968), ou estágios psicossociais 1 a 8. O estágio psicossocial 1 – confiança *versus* desconfiança – ocorre

entre o nascimento e um ano de idade e é tido como a fase mais fundamental na vida, e seu desenvolvimento bem-sucedido se baseia no equilíbrio entre as esferas de confiança e desconfiança. No estágio psicossocial 2 – autonomia *versus* vergonha e dúvida – a criança está começando a executar ações básicas por conta própria e a tomar decisões simples sobre suas preferências. Já no estágio psicossocial 3 – iniciativa *versus* culpa – a criança começa a desenvolver o seu poder e controle sobre o ambiente através da manipulação de jogos e outras interações sociais. No estágio psicossocial 4 – produtividade *versus* inferioridade – a criança inicia o desenvolvimento do sentimento de orgulho por seus feitos e habilidades. O estágio psicossocial 5 – identidade *versus* confusão de papéis –, por sua vez, refere-se ao período apontado pelo autor como adolescência, o momento de exploração da independência e desenvolvimento de um sentido de si. O estágio psicossocial 6 – intimidade *versus* isolamento – é caracterizado pela exploração das relações interpessoais; O estágio psicossocial 7 – generatividade *versus* estagnação – faz referência ao momento de gerar filhos, assim como criar e orientar as gerações seguintes. E, finalmente, o estágio psicossocial 8 – integridade *versus* desespero – refere-se ao equilíbrio entre a convicção de uma vida bem vivida em contrapartida ao sentimento de desvalia da trajetória percorrida. Cada um desses estágios é marcado por desafios definidos como crises normativas ou conflitos nucleares.

A ideia de crise normativa é entendida por Erikson (1968) como um momento de conflito que cria possibilidades de mudanças promotoras de desenvolvimento. A adolescência seria a quinta idade do homem, na qual o conflito nuclear característico é identificado como “identidade *versus* confusão de papéis”. Esse momento se caracteriza pela necessidade de produção de equilíbrio entre as tensões causadas pela sensação de independência e controle, assim como pelas sensações de insegurança sobre suas crenças e desejos. É na resolução desse conflito que o indivíduo constrói sua identidade. Ao considerar a necessidade de uma gama de elementos internos e externos para as constantes resoluções das crises normativas nos estágios de desenvolvimento, o autor rompe com uma imagem preestabelecida da adolescência deslocando o problema das dificuldades inerentes ao processo de adolecer do âmbito do indivíduo ou da natureza normativa para o âmbito do contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido.

Ainda observando o levantamento bibliográfico realizado por Tomio (2006) sobre a construção do conceito de adolescência em uma perspectiva sócio-histórica, encontramos outros autores que se dedicaram ao estudo do tema de maneira a ilustrar o

percurso da produção de conhecimento sobre essa temática na psicologia. Mussen, Conger, Kagan e Huston (2001, citados por Tomio, 2006, p. 228) se pautam nas ideias filosóficas de que a adolescência “começa na biologia e termina na cultura”. E, finalmente, Coll e Palacios (2004, p. 314, citados por Tomio, 2006), ao fazerem uma análise retrospectiva da história da adolescência afirmam que “estamos longe de poder afirmar a existência de uma concepção homogênea sobre a adolescência”. O conceito de adolescência seria, portanto, plural, podendo ser abordado segundo diferentes dimensões.

A compreensão da pluralidade de expressões da adolescência na contemporaneidade pode se beneficiar da contribuição de Hannah Arendt ao abordar a condição humana. De acordo com Arendt (2007), o mundo é constituído por atividades produzidas e significadas em meio à experiência humana, influenciadas e retroalimentadas pelas atividades realizadas em um processo de interação contínua. Dessa forma, em vez de falarmos em “natureza humana”, optamos por destacar as condições concretas, balizadas por referências socioeconômicas, culturais e históricas, que contextualizam o desenvolvimento dos adolescentes.

Ao centrar esforços em desenvolver ideias que abordavam a adolescência como fenômeno natural, a psicologia, por longo tempo, abriu de mão de dar uma contribuição robusta para reflexões críticas sobre o papel do contexto sócio-histórico na constituição da condição adolescente. Da mesma forma, omitiu-se em contribuir para a construção de políticas sociais adequadas a essa população. Bock (2004) chama nossa atenção para a mudança de foco da produção de conhecimento sobre o assunto, que deslocou nossa lupa da questão “o que é adolescência” para “como se constituem histórica e contextualmente as adolescências”. Dessa guinada, decorrem novas possibilidades de construção de conhecimento e de análise crítica da produção teórica sobre esse recorte populacional.

Situando a abordagem da adolescência no contexto de produção de conhecimento sobre o desenvolvimento humano, Valsiner (1989) afirma que o desenvolvimento é um fenômeno que só é possível através da relação bidirecional entre indivíduo e ambiente. Para ele, Jean Piaget (1896-1980), Wilhelm Stern (1871-1938) e Lev Vygotsky (1886-1934) são grandes referências quando se visa fundamentar a ideia de que a valorização do aspecto interativo entre pessoas e relações sociais é condição essencial para o desenvolvimento.

Assim, de acordo com Lopes de Oliveira (2006), há um percurso a ser construído para ampliar a compreensão do desenvolvimento humano na adolescência. É necessário superar tanto o entendimento do adolescente a partir de referenciais apropriados de outras esferas do conhecimento, quanto a concepção biológica de ciclos de vida, com o cuidado de promover o diálogo interdisciplinar. A autora ressalta que “essa tendência tem contribuído para a naturalização de processos humanos constituídos na trama sociocultural, assim como para a difusão de perspectivas nas quais a adolescência é divorciada das práticas sociais que a caracterizam” (Lopes de Oliveira, 2006, p. 428).

Concordamos com Ozella e Aguiar (2008) quando afirmam que a adolescência é formada a partir dos significados construídos na cultura e na linguagem, e que permeiam as relações sociais que estabelecemos. De acordo com a visão desses autores, as pessoas atribuem significados aos eventos sociais que ocorrem nas relações, definindo conceitos e os expressando de diversas maneiras. Assim, “Quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos atribuindo significações (interpretando a realidade), com base em realidades sociais e em ‘marcas’, significações essas que serão referências para a constituição dos sujeitos” (Ozella & Aguiar, 2008, p. 99).

Existe a possibilidade de os diversos povos e culturas desenvolverem distintas maneiras de compreender as mudanças decorrentes das transformações corporais e psíquicas ao longo da existência humana. Contudo, há que se atentar para o fato de que, em uma mesma cultura ou sociedade, coexistem diferentes adolescências a depender do lugar social em que a pessoa se encontra, bem como do acesso a bens, direitos, serviços, políticas públicas, entre outros fatores que influenciam a experiência de ser e estar no mundo (Jimenez & Frassetto, 2015).

Nossa concepção de desenvolvimento coaduna com a seguinte afirmação de Lopes de Oliveira (2006, p. 430):

O desenvolvimento dos processos psicológicos tipicamente humanos é parte vital do desenvolvimento integral do homem, que se estende por todo o ciclo de vida, em contextos interpessoais e socioinstitucionais específicos, pela mediação de sugestões sociais ocorridas em diferentes práticas da cultura. A cultura apresenta-se organizada em sistemas semióticos, os quais se expressam, consolidam e modificam no contexto concreto das práticas sociais e da comunicação intersubjetiva.

Sendo assim, a configuração subjetiva das e dos adolescentes é composta pelo atravessamento dos fatores biológicos, psicossociais e culturais organizados de acordo com os sistemas de significação dos grupos culturais dos quais fazem parte. Nesse

momento de transição, os indivíduos se veem impelidos a reconstruir sua identidade, por um lado, pela novidade que se apresenta através das mudanças corporais e, por outro, pela transformação nos posicionamentos subjetivos que ocorrem através das novas relações sociais. Tal renegociação se dá basicamente através das trocas sociais vividas no entrelaçamento de elementos da cultura coletiva e da cultura pessoal. Segundo Valsiner (1989), a cultura coletiva refere-se aos signos guiados por meio das ações ou esforços relacionados aos papéis sociais desenvolvidos pelas pessoas, enquanto a cultura pessoal engloba os significados pessoais subjetivamente construídos.

Propomos aqui refletir sobre essa etapa do desenvolvimento enquanto processo multidimensional, transcendendo as análises naturalizantes, de maneira a fomentar a compreensão da adolescência como uma fase gerada a partir das condições materiais de produção, atrelada à história do desenvolvimento social dos homens. Tais condições impõem-se ao conjunto de mudanças biológicas e chegam a modificar seu curso e significado. Portanto, dizemos adolescências, no plural, apoiando-nos na ideia de que a experiência de ser adolescente varia de acordo com o modo como são estabelecidas as relações sociais nos mais diversos contextos: familiares, escolares, comunitários etc.

Sendo assim, um olhar crítico sobre as adolescências contemporâneas destaca questões contextuais de suma relevância para a reflexão de tal fenômeno, como o tempo. Gurski e Pereira (2016) debruçam-se sobre a relação entre adolescência e contexto histórico. Destacam que o tempo se coloca como um elemento interpretado de maneira distinta de acordo com as culturas e momentos sociais. Para esses autores, as vivências dos adolescentes atuais são atravessadas pelas consequências do movimento sociopolítico denominado de Revolução Industrial, em que a noção de tempo passou a ser mensurada a partir dos modos de produção monetária e o crescimento das populações urbanas teve grande destaque nas configurações sociais. Acoçada pela mesma temática, Kehl (2009) diz que estamos cada vez mais vivendo uma imediatez semelhante ao funcionamento das engrenagens nas fábricas: os ritmos de vida são impostos pelas dinâmicas sociais de rendimento e produção, de forma que vivemos conseqüentemente um encolhimento do tempo de compreensão de si e das experiências de vida.

Um dos efeitos dessa configuração de vida, acelerada e permanentemente ocupada, é não favorecer (ou permitir) espaço para o tédio. Segundo Benjamin (1994/1936), o tédio se apresenta como ponto alto do processo de distensionamento psíquico necessário à significação das experiências vividas, o que nos leva a pensar que,

em virtude da supressão do tédio, ficamos diante de um contexto que não favorece a elaboração das vivências de acordo com as possibilidades internas e tempos de cada sujeito.

Pais, Corrêa de Lacerda e Oliveira (2017) destacam o conceito de *atemporalização* para ilustrar os modos como os adolescentes têm produzido significação em relação às experiências vividas no fluxo do tempo. Ele aponta como um dos problemas contemporâneos a supervalorização do tempo presente, levando à redução da experiência temporal ao aqui e agora. Desse modo, os processos decisórios se adotam e se adequam em função de circunstâncias fluidas e mutáveis diante de um futuro incerto, e haveria uma tendência a uma relativização generalizada, movimentos caracterizados pela constante possibilidade de ir e vir.

Outro aspecto marcante da sociedade contemporânea, digno de nota porque atravessa as diversas adolescências, é o modo como se lida, de maneira geral, com a juventude. Ela tornou-se um ideal do mundo adulto nos últimos tempos, muito conectada com uma grande valorização da imagem das pessoas. Há cosméticos dos mais variados tipos para evitar as marcas do passar do tempo no corpo, exercícios físicos são indicados para minimizar o surgimento da flacidez inerente aos anos de vida, de modo que o processo de envelhecimento deslocou-se do lugar de sinônimo de acúmulo de experiência ou ícone de sabedoria para um lugar de sofrimento e menor valor. Esse ideal de vida aponta aos adolescentes um apego ou até mesmo o excesso de tempo presente, pois a perspectiva de futuro é apresentada a partir do referencial da perda de algo socialmente caro (Gurski & Pereira, 2016).

Ainda sobre as características de adolecer na sociedade que se constituiu após marcos históricos importantes, como a Revolução Industrial, temos uma a estratificação social a cada dia mais aguda e definida a partir do poder de consumo das pessoas. Para Rizzini, Zamora e Klein (2008), as políticas pautadas na perspectiva neoliberal têm provocado manifestações sociais e culturais, a exemplo dos chamados *rolezinhos*¹, que causam impacto direto na forma como os adolescentes se relacionam. Para as autoras, as novas formas de ocupação espacial e simbólica pelos distintos grupos sociais – a exemplo de trocar a rua e as praças públicas pelo shoppings como pontos de encontro – têm como pressuposto a ideia de que o consumismo atua mediando as relações.

¹ São chamados de *rolezinhos* os encontros simultâneos de grande quantidade de adolescentes em locais públicos como shopping centers, agendados pela internet via comunicação por redes sociais.

A sociedade do consumo, segundo a perspectiva de Oliveira e Machado (2015), produz arranjos sociais que se alimentam da reorganização constante dos indivíduos para a satisfação dos desejos, vontades e anseios, que, por sua vez, se transformam na principal força propulsora da sociedade. A compra e/ou substituição de mercadorias acontece através da crença de que trarão bem-estar nas mais diversas esferas da vida, nutrindo, por exemplo, a dimensão afetiva, alimentar e sexual da subjetividade. Daí decorrem estilos de vida eleitos socialmente como prioritários e/ou tidos como ideais de sucesso para os adolescentes, modelos baseados na possibilidade de ascensão e reconhecimento social que se apoiam na aquisição de produtos e marcas.

As adolescências são portadoras de singularidades que dão sentido à sua pluralidade nos espaços sociais mais diversos. Assim, realizamos aqui um esforço para superar a rigidez com base na qual se tende a discutir o tema em abordagens tradicionais, apontando para possibilidades de entendimento mais dinâmicas e flexíveis em torno do mundo adolescente. Nos itens seguintes faremos a caracterização da população adolescente no Brasil e no Distrito Federal com vistas a compor informações que fomentem a reflexão sobre quem são os adolescentes participantes do presente estudo.

1.1 Adolescências no Brasil: aspectos demográficos

O Brasil possui uma população de 208.494.900 pessoas, das quais 57,6 milhões têm menos de 18 anos de idade (estimativa para 2018) e mais da metade é constituída de afrodescendentes (IBGE, 2018). Os jovens brasileiros estão suscetíveis a diferentes formas de vulnerabilidade. Entre as principais delas, temos a pobreza e os homicídios. Segundo informações do *Atlas da Violência* (IPEA & FBSP, 2019), somos o país com maior número de casos de homicídios cometidos contra adolescentes em termos de números absolutos. Entre 2007 e 2017, 107.279 adolescentes e jovens entre 15 a 29 anos foram assassinados. Em 2017, foram computadas 32 mortes por dia, sendo as maiores vítimas os meninos negros (para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente 2,6 negros foram mortos), oriundos de famílias de baixa renda e moradores das periferias urbanas. O panorama nacional apresenta uma taxa de homicídio entre jovens negros 155% maior do que a de jovens brancos, evidenciando como a violência tem ocorrido de maneira seletiva no país.

Sobre o termo “pobreza”, nos pautamos na definição adotada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2018), que a caracteriza como um fenômeno multidimensional resultante da inter-relação de privações materiais, monetárias e de acesso a direitos básicos. As condições não monetárias – consideradas de maneira multidimensional, com o fim de refletir sobre a privação ou pobreza na infância e juventude – são: água e saneamento, educação, proteção contra o trabalho infantil, moradia e informação. Sobre as condições monetárias, em torno de 34% da população de crianças e adolescentes no Brasil vive em famílias cujos recursos são insuficientes para comprar uma cesta de alimentos considerada básica (UNICEF, 2012).

Outro dado importante da realidade brasileira é a baixa escolarização e os desafios inerentes à universalização do acesso à educação. Primeiramente, há um número significativo de crianças e adolescentes que estão fora da escola: 6,5% da população entre 4 e 17 anos de idade, o que significa mais de 2,8 milhões de pessoas.

No entanto, estar fora do ambiente escolar não é a única face da questão. A repetência ou a frequência em idade defasada são também utilizadas como indicadores de rendimento escolar. Assim, o estudo intitulado *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil* (UNICEF, 2017) constatou que, na população de crianças e adolescentes, cerca de um em cada cinco indivíduos entre 9 e 17 anos de idade frequenta a escola com certo grau de defasagem entre a idade cronológica e a idade escolar. Esse fato geraria impacto tanto na experiência individual de ser adolescente quanto na perspectiva de desenvolvimento social dos territórios.

Temos como premissa, conforme já afirmado, a ideia de que “o adolescente se constitui, de modo interdependente do contexto social, cultural e histórico, a partir da sua participação em sistemas concretos de atividades sociais (a escola, por exemplo), mediadas por instrumentos materiais e simbólicos (valores, crenças, regras sociais etc.)” (Rodrigues & Lopes de Oliveira, 2016, p. 110). O cenário brasileiro atual nos mostra que o desenvolvimento de adolescentes expostos a situações de violações de direitos é permeado por elementos que constroem as diferentes formas de ser adolescente.

Ainda no caminho de melhor compreender o fenômeno social da adolescência em nosso território, devemos considerar inúmeros elementos e condições particulares que, nos dias atuais, participam da construção da subjetividade e das práticas culturais das adolescências brasileiras, tais como: a transformação da expectativa de vida; a maior valorização da participação feminina nos espaços de estudo e trabalho; reconhecimento das diversas modalidades de união afetivo-sexual; as manifestações

sociais pela manutenção de alguns direitos sociais adquiridos há não muito tempo; e a maior instabilidade socioeconômica, entre outros aspectos (Soares, 2012).

Vivemos em uma sociedade na qual o consumo se apresenta como um ato imperativo, e o uso de objetos, adornos e marcas delimita estilos de vida e posições sociais baseadas especialmente na imagem social de pessoas bem-sucedidas. É perceptível, nas pessoas de maneira geral, e de modo especial entre adolescentes, um esforço de produção de um ideal de igualdade por meio do consumo. Essa espécie de maquiagem, contudo, tenta disfarçar a exclusão social daqueles que estão significativamente fora do ciclo de produção (Campos & Souza, 2003). Essa é a posição, via de regra, ocupada pelos adolescentes e jovens em nosso país e que pode ser observada nos dados que correlacionam pobreza e adolescência.

Muitos adolescentes no Brasil acabam por se dedicar precocemente às atividades laborais. De acordo com pesquisa realizada pela Fundação Abrinq (2017), 2.671.893 pessoas entre 5 e 17 anos de idade trabalham, número que corresponde a 5% da população nessa faixa etária. Esse cenário, além de destacar a violação de direitos à qual tais indivíduos estão expostos, evidencia prejuízos em aspectos importantes para o desenvolvimento do adolescente, como a disponibilidade de tempo e motivação para os estudos, o lazer ou mesmo o convívio em família.

Nos últimos tempos, temos observado um crescente interesse e preocupação da sociedade, de maneira geral, pelos adolescentes que não trabalham nem estudam, denominados na literatura internacional como “*youths neither in employment nor in education or training (NEET)*” (Cardoso, 2013). Desde a crise econômica de 2008, houve um aumento do desemprego em nível global, atingindo diretamente os adolescentes e jovens. De acordo com relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) *Tendencias Mundiales del Empleo 2014* (OIT, 2014, citado em CODEPLAN, 2014b), essa situação contribuiu para o aumento de jovens de 15 a 29 anos incluídos na categoria NEET em todo o mundo.

São comumente chamados pelos documentos brasileiros de “nem-nem” os adolescentes e jovens que não estão estudando e, em idade produtiva, não estão trabalhando nem sequer procurando trabalho. Ainda de acordo com Cardoso (2013), no Brasil, a alta proporção de pessoas nessa condição, preconceituosamente não causa tanta estranheza, pois, por se tratar de um segmento populacional constituído, em sua maioria, por jovens e adolescentes que compõem classes sociais de baixa renda e

moradores de regiões em maior situação de vulnerabilidade social, não haveria grandes perspectivas de que se tornem pessoas futuramente bem-sucedidas.

Assim, é possível observar que aspectos ou questões sociais permeiam significativamente a experiência de ser adolescente, de forma que essas características transversalizantes precisam ser consideradas na produção de conhecimento sobre o fenômeno.

1.2 Adolescência no DF

O Distrito Federal tem uma população total de 2.925.260 habitantes, dos quais 581.225 estão na faixa etária de 5 a 17 anos (IBGE, 2018). Segundo os dados da *Pesquisa Distrital por Amostragem de Domicílios do DF* de 2013 (CODEPLAN, 2013b), o percentual de analfabetos com 15 anos de idade ou mais no DF, entre 2004 e 2013, caiu de 4,20% para 1,90%. As regiões administrativas com as maiores taxas de analfabetismo são Ceilândia, Brazlândia, Paranoá e Fercal, que não por acaso são as que apresentam também as menores rendas domiciliares médias mensais.

Aspecto importante de ser observado quando atualmente abordamos o tema adolescência é a violência. Ela se apresenta uma das principais causas de morte na população em idade ativa. Entre a população jovem de 15 a 29 anos no DF, as causas externas – nas quais se destacam os homicídios – são o principal responsável pela mortalidade, principalmente de negros, residentes nas periferias. Entre 2000 e 2012, o volume de mortes na periferia metropolitana de Brasília passou de 2.716 para 4.683, um aumento de 72,4%, sendo que o quantitativo de óbitos dos negros foi sempre superior ao dos não negros em todo o período.

No Distrito Federal, verificou-se que a chance de um jovem negro morrer, entre 2000 e 2012, por causas externas foi 4,4 vezes maior que a de um jovem não negro (CODEPLAN, 2014a). O DF apresenta uma das maiores taxas de desigualdade entre a mortalidade de jovens de negros e brancos, com o jovem negro apresentando uma taxa de mortalidade de 6,53 vezes maior do que a observada para os jovens brancos (Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Ministério da Justiça, 2015).

De acordo com informações do Mapa do Trabalho Infantil da Rede Peteca (n.d.), 18.497 crianças e adolescentes trabalham no Distrito Federal, representando um percentual de 3,18% das pessoas dessa faixa etária. Os indivíduos nessa situação são

fortemente marcados pela pobreza, pelas desigualdades de gênero e étnico-raciais. Com a exclusão educacional e a inclusão precária (muitas vezes violadora de direitos) no mercado de trabalho, carregam uma herança de privações a oportunidades e direitos que poderiam ser transmitidas de uma geração a outra.

Segundo pesquisa sobre a cadeia produtiva do Brasil, realizada pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI, 2018), Brasília possuía, em 2016, a maior taxa de contratação de adolescentes por parte da administração pública: 21,1%. A contratação pelo setor público, via de regra, segue a Lei do Aprendiz ou outro formato da CLT, sendo o setor com maior taxa de formalização do trabalho juvenil.

No que se refere às especificidades de gênero e raça no Distrito Federal, os adolescentes e jovens negros têm escolaridade e renda mais baixos, estando as mulheres negras em condição mais desvantajosa. Dados da PNAD de 2013 (IBGE, 2015) sobre nível de escolaridade informam que 30,1% dos jovens do Distrito Federal, com idades de 15 a 29 anos, têm o Ensino Médio completo ou equivalente. Identifica-se que 13,3% têm nível superior completo e 16,3%, incompleto. Destaca-se, no entanto, o percentual elevado de 23% dos jovens que detêm apenas o Ensino Fundamental, completo ou incompleto.

Entre os chamados “nem-nem”, as adolescentes negras também aparecem em maior proporção, com os maiores percentuais entre as mulheres com filhos e as que dedicam maior parte do seu tempo aos serviços domésticos. Os homens não negros, por sua vez, encontram-se em domicílios com maior renda, dedicam menos tempo aos afazeres domésticos, além de terem os maiores níveis de escolaridade. Relatório da CODEPLAN (2014b) apontou 199.855 jovens que “só estudavam”; 285.439 mil que “só trabalhavam”; 102.632 mil que “estudavam e trabalhavam”; e 116.685 mil que “não trabalhavam nem estudavam”.

A gravidez durante a adolescência é um fenômeno importante na realidade no Distrito Federal. A PNAD de 2013 (IBGE, 2015) destaca que houve aumento significativo de adolescentes grávidas, na faixa de 15 a 17 anos, passando de 1,8% (1.162) para 7% (4.488). Essa informação merece atenção, uma vez que a maternidade e paternidade precoce é um evento que traz grandes impactos subjetivos e sociais para as pessoas envolvidas.

Outra informação encontrada na PNAD de 2013 que chama nossa atenção se refere à redução de jovens que se autodeclararam pretos e pardos, contrariando a

tendência brasileira de aumento da população autodeclarada negra observada ao longo das PNADs de anos anteriores e do Censo 2010. Tal realidade indica que o Distrito Federal se apresenta na contramão dos reflexos provocados por movimentos de valorização da cultura e da pessoa negra.

Ao abordar as condições socioeconômicas, a PNAD de 2013 indica que 3,5% dos jovens do Distrito Federal vivem em domicílios em situação de pobreza ou extrema pobreza, ou seja, com renda *per capita* de até um quarto do salário mínimo. A maior parte dos jovens está em domicílios com renda mensal *per capita* que varia de meio a dois salários mínimos.

Todas as informações aqui apresentadas são de grande relevância por nos auxiliar na reflexão sobre os elementos que compõem o contexto em que estão inseridos os adolescentes que participaram do presente estudo, assim como, desafios a serem enfrentados e potencialidades a serem encorajadas para o desenvolvimento individual e social.

2 FUNDAMENTOS DA SOCIOEDUCAÇÃO

A base do arcabouço normativo que orienta as questões referentes a crianças e adolescentes no Brasil é composta pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

Fruto de uma intensa mobilização social que constituiu um dos marcos da mudança paradigmática em relação à percepção da infância e adolescência em nosso país, o ECA inova por ser uma lei voltada para a promoção, defesa e garantia dos direitos da criança e do adolescente com base na doutrina de proteção integral e na organização do Sistema de Garantia de Direitos.

De acordo com Ferreira e Doi (2003), a doutrina de proteção integral foi elaborada com base na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), tendo, ainda, como referência documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, aos 20 de novembro de 1959; as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing, Res. 40/33, de 29 de novembro de 1985), as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad), de 1º de março de 1988; e a Convenção sobre o Direito da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e aprovada pelo Congresso Nacional brasileiro em 14 de setembro de 1990.

A doutrina jurídica da proteção integral adotada pelo ECA apoia-se em três princípios básicos: como sujeitos de direitos, a criança e o adolescente deixam de ser elementos passivos; tornam-se destinatários de absoluta prioridade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Dessa forma, a lei representa uma ruptura radical com a compreensão histórica relativa ao tema até o momento de sua publicação (Custódio, 2008).

Para Méndez (2006), o ECA se apresentou como a primeira iniciativa de inovação substancial, em relação ao tratamento dado aos direitos de crianças e adolescentes, na América Latina, desde o modelo tutelar de 1919. Segundo o autor, essa nova perspectiva na abordagem levou à completa reformulação da concepção relacionada à questão infracional. Até a promulgação do ECA, a legislação brasileira

legitimava uma intervenção puramente correccional/repressiva por parte do Estado com os adolescentes considerados em “situação irregular”².

A proposta de intervenção apresentada no arcabouço normativo do ECA disponibiliza dispositivos para a superação tanto da visão supostamente compassiva do paternalismo de caráter tutelar quanto da visão retrógrada e sem evidências de desenvolvimento social associado ao retribucionismo de caráter penal repressivo utilizados como base para as legislações anteriores (Nardi & Dell’Aglia, 2010). A partir da vigência da nova legislação, essa perspectiva é modificada e o Estado brasileiro passa a adotar uma medida de responsabilização calcada no fortalecimento da concepção educativa e pedagógica em detrimento de uma medida tutelar. Assim, as medidas socioeducativas são de natureza sancionatória, mas, com um caráter pedagógico, desenvolvem a possibilidade de reafirmação dos direitos e produção de cidadania do adolescente (Zamora, 2005).

Nesse sentido, mais de quinze anos após a promulgação do ECA, o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), órgão deliberativo da política de atendimento à criança e ao adolescente, aprovou a Resolução nº 119/2006, que dispõe sobre o Sistema Nacional Socioeducativo. Esse sistema constitui-se enquanto um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução das medidas. Para a sua implementação, é importante que o processo de responsabilização do adolescente seja orientado a partir da intersetorialidade das políticas públicas, garantindo um caráter educativo e pedagógico para as medidas sancionadas.

Além das diretrizes postas pelo referido documento, em 2012, o Estado brasileiro promulgou a Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes que cometem ato infracional. Tal normativa constitui mais um importante avanço no marco legal da garantia de direitos de adolescentes, visto que regulamenta as diretrizes já previstas no ECA e apresenta mais detalhadamente como deve funcionar o sistema de justiça juvenil brasileiro.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo 112, verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao

2 Referência ao termo utilizado no Código de Menores, Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, sobre crianças e adolescentes tutelados pelo Estado.

adolescente as medidas socioeducativas condizentes com a gravidade do ato praticado, capacidade de cumprimento e vulnerabilidade social à qual o jovem estaria exposto.

Trassi Teixeira (2006) enfatiza que dar relevo à dimensão socioeducacional das medidas de responsabilização implica ter como referência a pessoa à qual elas se destinam – neste caso, o adolescente. Para tanto, um dos dispositivos centrais no processo de acompanhamento socioeducativo é a constituição do Plano Individual de Atendimento (PIA) (Brasil, 2013). O PIA se refere a um documento de pactuação e planejamento de ações e deve ser construído com base nas diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo. Responsável pela previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com cada adolescente, é um dos instrumentos basilares na execução das medidas socioeducativas na medida em que organiza e direciona as práticas pedagógicas a serem adotadas com cada adolescente.

A participação do adolescente no processo de construção do PIA é apontada por profissionais e teóricos como fundamental para que se busque, em conjunto com a família e a equipe técnica, outros modos de inserção na coletividade para superar a prática infracional, considerando uma postura crítica e potente para a construção de novas possibilidades relacionais (Costa, 1991). A inserção do adolescente na construção do PIA possibilita que ele estabeleça prioridades e formule objetivos de acordo com suas necessidades de curto, médio e longo prazo diante da sua história de vida, trazendo novos sentidos para o presente e futuro.

Um dos aspectos encontrados no PIA se refere à escolarização. Em relação à educação formal para adolescentes que cometeram atos infracionais, as medidas socioeducativas possuem normativas específicas que podem ser encontradas no arcabouço de leis nacionais em articulação com leis municipais – ou distritais, no caso do Distrito Federal –, tendo em vista o princípio da municipalização do acompanhamento socioeducativo.

Esta dissertação envolve um estudo empírico que teve por participantes adolescentes atendidos em medidas de meio aberto, ou seja, em cumprimento de prestação de serviço à comunidade e/ou liberdade assistida. Dentre outras necessidades, preconiza-se que, nessa modalidade, o jovem deva estar matriculado em uma instituição de ensino próximo à sua casa, de maneira a privilegiar a convivência familiar e o estreitamento de laços comunitários.

2.1 As medidas socioeducativas em meio aberto no Brasil

Para refletir sobre o atendimento socioeducativo em meio aberto, utilizaremos as informações produzidas pela Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), através da *Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto* (MDS, 2018). Trata-se de estudo realizado em fevereiro e março de 2018 e que teve como objetivos: (1) reconhecer a realidade das medidas socioeducativas em meio aberto nos municípios brasileiros, incluindo aqueles que não atendem ou não possuem CREAS; e (2) qualificar o serviço de proteção a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas na Assistência Social.

Participaram da pesquisa os equipamentos da Assistência Social que acompanham adolescentes em cumprimento de liberdade assistida (LA) e prestação de serviços à comunidade (PSC), a saber:

- Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS);
- Centros de Referência de Assistência Social (CRAS);
- Órgãos Gestores Municipais da Assistência Social;
- Organizações da Sociedade Civil (OSC).

Apesar de a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais estabelecer o CREAS como o lócus exclusivo para o acompanhamento dos e das adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (MSE) em meio aberto, a diversidade de equipamentos que realizam o atendimento abre perspectivas diferenciadas. O SINASE estabelece que cabe aos municípios a execução dos programas de atendimento a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de meio aberto, mas não define qual política ou órgão específico seria responsável pela oferta. Desse modo, é possível a existência de formas alternativas à preconizada pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), fato que gera polêmicas em muitos territórios e mesmo entre juristas. A *Pesquisa Nacional das MSE* (MDS, 2018) obteve informações relativas a 5.405 municípios, dos quais 5.363 completaram o questionário em sua totalidade. Ainda assim, todas as informações preenchidas foram consideradas no momento da análise.

Em 2018, o Brasil apresentava 117.207 adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de liberdade assistida e/ou prestação de serviços à comunidade, sendo 69.930 em prestação de serviços à comunidade e 84.755 em

liberdade assistida. Esse quantitativo representa 82% de todas as medidas socioeducativas aplicadas no Brasil, estando as medidas de semiliberdade e internação, compreendidas nos demais 28%.

A pesquisa nacional sobre as medidas em meio aberto chama a atenção para a necessidade de uma leitura cuidadosa do estado de São Paulo. O cenário paulista é complexo e o volume de adolescentes acompanhados naquele estado chega a mais de 40% dos que cumprem medidas socioeducativas em toda a federação. Segundo a última estimativa populacional do IBGE (n.d.), o estado de São Paulo tem 21,7% da população brasileira. Isso significa dizer que, mesmo considerando a população, a quantidade de adolescentes em cumprimento de medida é maior que a média nacional.

Refletindo sobre os tipos de medidas socioeducativas sendo cumpridas pelos adolescentes nas diferentes regiões brasileiras, percebemos que as Regiões Sul, Centro-Oeste e Norte adotam mais a medida de PSC do que o Sudeste e o Nordeste. Essa tendência, entretanto, pode variar de acordo com o entendimento do sistema de justiça sobre a aplicação das medidas em meio aberto, a prevalência de atos infracionais mais ou menos graves, a concentração urbana, o recurso às substituições de semiliberdade e internações por liberdade assistida, entre outras.

Sobre a quantidade de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, há uma grande concentração de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas na Região Sudeste, especialmente no estado de São Paulo (com ênfase para a capital, região metropolitana e municípios próximos), mas também é possível constatar incidência relevante na Região Sul, com destaque para o Paraná. Alguns estados do Nordeste como Pernambuco e Alagoas lideram em suas regiões. De modo geral, as capitais e os grandes centros apresentam os maiores quantitativos, mesmo no Norte e no Centro-Oeste.

Tais informações indicam maior incidência de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em áreas urbanas, especialmente em localidades do eixo Sul-Sudeste. Da mesma maneira, são os territórios em que também se encontram as maiores taxas de letalidade da população adolescente e jovem, especialmente oriunda de famílias pobres, periféricas e não brancas (IPEA, 2018). A pesquisa cita dados do UNICEF de acordo com os quais o Brasil apresenta dados graves de pobreza multidimensional, como a falta de acesso à educação, saneamento básico, saúde etc. Dentro da população de 0 a 18 anos, os adolescentes são os que apresentam o maior número de privações e violências.

Sobre o perfil etário dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, nota-se que o número de adolescentes em cumprimento de LA e/ou PSC aumenta conforme a idade, sendo o ápice entre os 16 e 17 anos.

A prevalência de atos infracionais e da aplicação de MSE, por sexo, já é conhecida, apontando para o amplo predomínio do sexo masculino. Enquanto eles representam 104.143 casos, elas correspondem a 13.104. Os tipos de atos infracionais não diferem muito por sexo: tráfico, roubo e furto.

O item “raça” não foi utilizado na *Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto* (MDS, 2018), por conta da necessidade de que o próprio SUAS avance em relação à sistematização de dados nessa seara. Todavia, baseando-se no público encontrado no meio fechado, pode-se ter pistas sobre uma leitura racial do cenário da LA e da PSC no Brasil. No levantamento da semiliberdade e da internação, constatou-se que quase 60% dos adolescentes são considerados pretos ou pardos, contra 22% de brancos e 16% sem informação de cor.

Para além do fato de diversos estados utilizarem a substituição de medidas de restrição de liberdade pela LA, transpondo-se os casos para os CREAS, a pesquisa afirma ser possível inferir (mesmo sem um levantamento direto) que os pretos e pardos também são maioria no meio aberto. Partir do pressuposto de que o racismo é uma das lógicas estruturantes da criminalização dos jovens (Jimenez & Frasseto, 2015) permite olhar a questão da socioeducação não como um problema individual, mas como um complexo arranjo que compõe os processos de estigmatização e construção de papéis sociais dos sujeitos de acordo com sua constituição fenotípica, territorial e/ou de origem étnica/familiar.

Sobre os tipos de unidades de atendimento ofertadas, foram identificados oito em que as medidas são acompanhadas, sendo a forma CREAS a mais prevalente e também a que atende o maior número de adolescentes: 80.000. Os CRAS e os órgãos gestores são utilizados por mais de 2.000 municípios, geralmente por ausência de CREAS, pela não estruturação da Proteção Social Especial ou por questões territoriais.

As medidas de LA e PSC são executadas, quase exclusivamente, pelo SUAS. Mesmo quando recursos são repassados para execução via organizações da sociedade civil, como é o caso de São Paulo, a fonte é o Fundo Municipal e Estadual de Assistência Social. Isso indica a responsabilidade do SUAS diante dos mais de 100.000 usuários e suas famílias, que dependem de um atendimento ético, comprometido com

o adolescente, com condições estruturais e capacitação metodológica e técnica na garantia de direitos.

A oferta desses acompanhamentos em CRAS e órgãos gestores é um desafio para o MDS, uma vez que exige discussões ampliadas sobre a cobertura da Proteção Social Especial nos municípios com menos de 20.000 habitantes, pois entende-se que hoje não são apenas os adolescentes em cumprimento de medidas que chegam aos municípios menores, mas também as mulheres vítimas de violência doméstica, crianças abusadas sexualmente, idosos agredidos etc.

Outras informações gerais que também podem ser identificadas e destacadas diretamente na pesquisa do MDS (2018) são:

- Apenas 16% do total de municípios informou existir comissão intersetorial do SINASE em 2017;
- Sobre os Planos Municipais de Atendimento Socioeducativo, 58% dos municípios responderam ter elaborado o plano;
- 16% afirmaram que as equipes de acompanhamento das medidas são exclusivas, os demais 84% ou não atendem ou dividem as equipes com, pelo menos, mais 1 serviço do SUAS (seja da básica ou da especial);
- Aproximadamente 36% afirmaram atender as medidas nos CREAS (62% do total de adolescentes); 23% nos CRAS (5%); 20% em Órgãos Gestores (5%); 8% em OSC (38%).

Essas taxas são aproximações, pois os municípios poderiam ter respondido a mais de uma forma, ou seja: CRAS e CREAS; OSC e CREAS etc. Em alguns deles, constata-se a oferta mista, o que pode inflar os números, embora não sejam muitos os municípios com essa prática. De todo modo, é incontestável que o CREAS é a unidade dominante de oferta do meio aberto no Brasil, atendendo a maior parte dos adolescentes, seguido das organizações da sociedade civil, que, apesar de serem em menor número enquanto rede, atendem a segunda maior parcela dos adolescentes.

Outros dados gerais relacionados ao perfil dos jovens:

- 89% são do sexo masculino e 11% feminino;
- 82% estão na faixa etária dos 16 aos 21 anos;
- 21% respondem por tráfico de drogas; 16% por roubo e 11% por furto, sendo estas as infrações mais prevalentes;
- O número de adolescentes em cumprimento de medidas de LA e/ou PSC por homicídio não chega a 1%;

- Foram relatados 19 casos de suicídio e 948 casos de mortes violentas (homicídios). Quanto a estes últimos, foram identificados mais de 30 casos em Natal e Goiânia em 2017.

Os números de suicídios e homicídios de jovens em cumprimento de LA e/ou PSC ainda estão aquém dos dados oficiais sobre letalidade nessa faixa etária, de modo que supomos que essa taxa seja bem superior, especialmente a dos suicídios, assunto tabu que ainda gera muita invisibilidade nos boletins oficiais.

2.2 As medidas socioeducativas em meio aberto no Distrito Federal

Diferentemente do que ocorre na maior parte do território brasileiro, o trabalho de acompanhamento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto no Distrito Federal é realizado por servidores públicos concursados que atuam em Unidades de Atendimento em Meio Aberto (UAMAs).

Segundo informações do *Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas Meio Aberto no Distrito Federal* (CODEPLAN, 2013c), nesse território a política de execução de medidas socioeducativas tem sido marcada pela precariedade e pela violação de direitos, por consequência de anos de descaso com o segmento. O documento aponta como responsáveis pelo cenário inadequado os “frequentes reordenamentos institucionais impulsionados por mudanças no cenário político, juntamente com a insuficiência e a má administração de recursos públicos, que fragilizaram sobremaneira a execução das medidas socioeducativas, precarizando a infraestrutura, o atendimento e a gestão do Sistema Socioeducativo” (CODEPLAN, 2013c, p. 20).

Sobre a estrutura para o acompanhamento dos adolescentes, em 2013 o DF contava com 14 unidades distribuídas por algumas das regiões administrativas do Distrito Federal, a saber: Brasília, Sobradinho, Planaltina, São Sebastião, Paranoá, Núcleo Bandeirante, Guará, Gama, Taguatinga, Brazlândia, Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas e Santa Maria, cenário que permanece o mesmo nos dias atuais.

Destas unidades, dez funcionavam em espaços físicos cedidos pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda – SEDEST e apenas quatro estavam em bases físicas cedidas diretamente ao Sistema Socioeducativo, pelas Administrações Regionais. Algumas funcionam em espaços físicos com infraestrutura precária. As salas eram pequenas em relação à composição das equipes e não existiam salas exclusivas para atendimento individual, inviabilizando a privacidade e sigilo necessários ao atendimento dos adolescentes (CODEPLAN, 2013c, p. 29).

O documento salienta ainda, nas UAMAs, uma série de dificuldades no que diz respeito ao gerenciamento e organização de seus processos de trabalho. Segundo as informações, não havia definição objetiva dos fluxos de trabalho e dos procedimentos técnicos, de maneira que as unidades atuavam de maneira isolada, sem diálogo umas com as outras, e de acordo com demandas aleatórias emergenciais, resultando em significativas diferenças metodológicas no trabalho desenvolvido (CODEPLAN, 2013c).

Não foram encontradas informações atuais em relação ao quantitativo geral de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa em meio aberto do DF. Segundo a pesquisa *Perfil e Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal* (CODEPLAN, 2013a), quando da realização do estudo, havia 99 adolescentes em efetivo cumprimento de PSC, sendo 95 do sexo masculino e 4 do sexo feminino; em relação à LA, eram 450 adolescentes ativos, sendo 379 do sexo masculino e 71 do sexo feminino.

A publicação da CODEPLAN (2013a) destaca que, em relação à educação, 46,5% dos adolescentes que cumprem a medida de PSC declaram não estar estudando e 9,1% declaram estar matriculados, mas sem frequência à escola. 63,6% deles não têm instrução ou têm Ensino Fundamental incompleto. Trata-se de número preocupante, considerando as idades envolvidas e as taxas de frequência escolar na população em geral: na idade adequada para o Ensino Fundamental, para a população do Distrito Federal, a frequência escolar líquida é próxima de 100%. No Ensino Médio, essa taxa é menor, mas superior a 80%. Dos adolescentes que estão em LA, 49,1% não estudam e 7,6% estão matriculados, mas não frequentam a classe. 61,6% dos adolescentes nessa medida não têm instrução ou têm Ensino Fundamental incompleto. Daqueles com Ensino Médio completo – que somam 5,1%, 26,1% (seis adolescentes da amostra total da pesquisa) estão matriculados e frequentando o Ensino Superior.

Ainda utilizando dados da pesquisa citada no parágrafo anterior, os adolescentes relataram histórico de diversas formas de violências sofridas cotidianamente, com destaque para a violência física, seguida pela violência psicológica. Nesse contexto, a escola situa-se na quarta posição em relação às circunstâncias em que os adolescentes sofrem violências, sendo antecedida pelas ações da polícia e por conflitos entre grupos rivais e familiares. Além disso, escola é indicada por eles como um local inseguro.

Segundo o documento *Diretrizes Pedagógicas – Escolarização na Socioeducação*:

Os adolescentes que vem se colocando socialmente como autores de atos infracionais no DF e na sociedade brasileira não possuem uma boa relação com a instituição escolar. Apresentam históricos de não aprendizagem do conteúdo apresentado, reiteradas transferências de escola à revelia de seus interesses ou de seus familiares, reprovações, não frequência, distorção idade-série/ano e evasão escolar. Contudo, esses sujeitos afirmam acreditar na educação como alavanca de transformação de seus percursos, possibilidade que precisa ser considerada na formulação de políticas públicas para esse grupo social e educacional (SEE-DF, 2014, p. 28).

Mesmo não sendo possível estabelecer uma correlação direta entre frequência escolar irregular e cometimento de atos infracionais, esse cenário evidencia a importância da realização de estudos que coloquem em pauta a reflexão sobre as relações escolares que se estabelecem não só com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, mas também sobre a função social da escola como contexto de desenvolvimento humano e qualidade de ensino, de maneira geral.

Em relação aos trabalhadores do sistema socioeducativo em meio aberto no DF, o estudo intitulado *Os Trabalhadores das Unidades de Meio Aberto do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal* (CODEPLAN, 2015) buscou traçar o perfil e a percepção dos trabalhadores das UAMAs em relação ao trabalho desenvolvido. Tal documento aponta, entre outras informações, que a maioria do corpo profissional é composto por mulheres, com idade entre 30 e 39 anos, negras e negros, nascidas no Distrito Federal, com Ensino Superior completo, em relacionamento afetivo estável, trabalhando no sistema socioeducativo há mais de três anos.

Sobre a percepção do trabalho realizado:

Mais de 60% consideram o ambiente de trabalho inadequado para a execução das atividades previstas; 65% consideram-se satisfeitos com o trabalho que desenvolvem; 63% julgam ser necessário rever o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); 32,8% acreditam que as medidas socioeducativas devem ter caráter punitivo; 69,6% acreditam que os registros institucionais são utilizados para o planejamento das atividades da unidade; 71,4% consideram prazeroso o trabalho com adolescentes no sistema socioeducativo; 60,5% afirmam que o processo de trabalho é claro e discutido continuamente; 6,6% julgam as medidas restritivas mais eficazes na socioeducação do que as medidas de meio aberto (CODEPLAN, 2015, p. 6 e 7).

Refletindo sobre a dimensão da escolarização, os trabalhadores das UAMAs indicam a necessidade de, durante todo o processo de acompanhamento socioeducativo, abordar a importância da escola e da inserção no contexto escolar. Também demonstraram desejo de fortalecer a rede de proteção social através de parceria com as escolas das comunidades, como estratégia de prevenção à prática de atos infracionais. Outra necessidade destacada por eles refere-se à responsabilização da família no

acompanhamento do processo de escolarização, assim como na articulação com a Secretaria de Educação e coordenações regionais de educação, com o objetivo de garantir a matrícula e permanência dos adolescentes nas instituições de ensino. Apontaram, ainda, a necessidade de acompanhar a vida escolar dos atendidos e de buscar atrativos e procurar recursos para reforço escolar (CODEPLAN, 2015).

3 DIALOGISMO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A abordagem dialógica da compreensão dos fenômenos permeia todo o referencial do presente estudo, que tem como uma de suas bases a psicologia dialógica (Lopes de Oliveira & Guimarães, 2016). Essa escolha se dá tendo em vista o entendimento da dialogicidade como inerente à constituição subjetiva e ao desenvolvimento do ser humano em seus aspectos psicológico, social, histórico e cultural. De acordo com essa abordagem teórica, o desenvolvimento pessoal se encontra em constante interação com o desenvolvimento social, de forma que tal movimento contribui também para a evolução cultural da humanidade e vice-versa (Lopes de Oliveira, 2013).

Para discutir desenvolvimento e dinâmicas de significação sob essa perspectiva, é importante salientar que a linguagem ocupa lugar fundamental na maneira como interagimos e conseqüentemente produzimos símbolos. No campo da psicologia, destacamos as reflexões de Vygotsky (1996), que afirma a impossibilidade de geração de conhecimento de forma espontânea e isolada, sendo, portanto, necessária a interação entre pessoas para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, processos construídos culturalmente, fundados sócio-historicamente.

Sob esse enfoque, o autor define a base do desenvolvimento da linguagem como sendo mais social e cultural do que individual e biológica. Seus postulados buscam romper com a compreensão clássica de que pensamento e linguagem seriam processos psicológicos dissociáveis, diferentes, autônomos. O desenvolvimento da linguagem pode então ser visto como construção de um sistema representativo que se dá através de signos elaborados culturalmente e capazes de transformar as funções elementares de origem biológica do sujeito em funções superiores na medida em que vai aprendendo a operar os instrumentos culturais. O aprimoramento da linguagem ocorreria de maneira gradual desde a infância, perdurando por toda a existência do indivíduo num processo constante de desenvolvimento, em que a necessidade impulsiona a busca de soluções para novas questões.

A união entre pensamento e linguagem resultaria na produção de significados, formados por dois componentes básicos: o primeiro diz respeito à acepção propriamente dita, capaz de fornecer os conceitos e as formas de organização básicas; já o segundo, mais complexo, diz respeito ao sentido, correspondente ao que cada palavra representa para cada pessoa, pautando-se fortemente nas vivências individuais. Dessa maneira,

para o autor, as formas essenciais do desenvolvimento humano se dão de maneira mediada pelos sistemas semióticos (Vygotsky, 1996).

Contemporâneo a Vygotsky, também nascido na atual Rússia, o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), proponente do dialogismo e inspirador da psicologia dialógica, foi um pesquisador da linguagem humana amplamente estudado na psicologia contemporânea. Bakhtin vai ao encontro de seu contemporâneo quando compreende o homem como fruto de um conjunto de relações sociais não fragmentadas, tendo a linguagem como elemento de suma importância nos processos de interação. De acordo com Fernandes, Carvalho e Campos (2012) ambos os autores unem-se epistemologicamente ao considerar a experiência dialógica como elemento fundante para construção e mudança da realidade.

Uma voz não produz diálogo – o que nos leva à necessidade de um outro que produza conosco sentidos e formas de se compreender a experiência humana a partir da linguagem. Assim, uma primeira referência que deve ser desenvolvida em relação à concepção de diálogo em Bakhtin repousa na busca de sentido como ato de compreensão, que escapa a uma relação puramente lógica ou factual (Scorsolini-Comin & Santos, 2010, p. 746).

A afirmação acima nos leva a inferir que Bakhtin centrava seu interesse no estudo da língua como mecanismo por meio do qual as ideologias circulavam e permeavam a percepção da realidade nos indivíduos, portanto, para ele, o enunciado é tido como algo naturalmente ideológico e levaria ao desenvolvimento do gênero dos discursos. Dessa forma, todo ato de comunicação se configura como uma ação de afirmação ideológica. Na obra intitulada *Marxism and the philosophy of language*, Bakhtin e (ou) Volosinov (1973) afirmam a materialidade da ideologia na construção dos signos, assim como a conexão entre a linguagem e as relações sociais de produção.

Bakhtin (2010) destaca também a alteridade como elemento essencial para a constituição do sujeito e da linguagem. Para ele, os seres humanos constroem o mundo e suas formas de existência com base na experiência com o Outro e com o mundo do Outro, aprendendo as palavras captadas no Outro, aspectos culturais produzidos pelos Outros de maneira a se tornar parte da nossa própria consciência e orientar nossa existência em e na relação com os Outros. Nessa perspectiva, a experiência de morte estaria associada ao estado de não ser ouvido, reconhecido e/ou lembrado pelo outro.

A compreensão de Bakhtin nos interessa especialmente pelo lugar que a compreensão dos fenômenos sob a ótica dialógica ocupa em sua obra, conforme é possível perceber na seguinte citação:

A verdadeira substância da língua seria o ato dialógico em seu acontecimento concreto, sendo que qualquer diálogo, além de ser ele próprio histórica e socialmente determinado, evidencia uma outra história: a história da própria linguagem. A língua seria o produto do trabalho coletivo e ininterrupto de sujeitos socialmente organizados, cujo processo instaura a construção, também coletiva, de conhecimentos, práticas e saberes sobre o mundo (Scorsolini-Comin & Santos, 2010 p. 747).

Ainda sobre as origens do pensamento dialógico, Marková (2006) cita algumas ideias fundamentais na filosofia neokantiana, entre as quais também destaca a perspectiva de que o indivíduo adquire a consciência do Eu juntamente com a consciência do Outro através da fala e das diferentes formas de comunicação. Entre os membros mais importantes do movimento neokantiano, citados por Marková, que contribuíram para cunhar o termo “princípio dialógico”, encontramos Hermann Cohen, Franz Rosenzweig, Martin Buber, Eugen Rosenstock-Huessy, Ferdinand Ebner e Gabriel Marcel. Embora nem todos os referidos filósofos concebem o princípio dialógico da mesma maneira, os estudos sobre o pensamento social desenvolvidos pelo grupo serviram de base para diversas reflexões sobre religião, filosofia, linguística e política.

De acordo com Marková (2006, p. 125):

A dialogicidade para Bakhtin ofereceu infinitas possibilidades de novas interpretações da linguagem e do pensamento, num mundo multifacetado e ambíguo que, ele insistia, não tinha limites. [...] O mundo bakhtiniano consiste de fenômenos repletos de objetos monológicos, de um lado e co-autores dialógicos, do outro.

Inserindo mais elementos na discussão, Per Linell (2003) afirma que:

Dialogismo não é uma escola ou teoria coerente, nem mesmo qualquer coisa que “dialogistas” de diferentes orientações concordariam. Linell destaca que, embora o termo “dialogismo” seja frequentemente associado ao trabalho de Mikhail Bakhtin (por exemplo, 1981), ele próprio o utiliza em um sentido mais amplo (...). O linguista considera o termo um nome para um pacote, ou combinação teórica e epistemológica (aspectos mutuamente relacionados) de suposições sobre a ação humana, comunicação e cognição, que incluem os seguintes tópicos: interacionismo (comunicação e cognição sempre envolvem interação com os outros); contextualismo (o discurso situado é interdependente dos contextos); construcionismo social (conhecimento, linguagem, gêneros comunicativos têm uma história sociocultural); e dialogicidade dupla (há diálogo, isto é, interações com ações e eventos anteriores e com as próximas ações possíveis, em pelo menos dois planos, que podemos chamar de interação em situações e praxis sociocultural dentro de tradições) (Linell, 2003, p. 220, livre tradução nossa).

Como forma de enriquecer nossa reflexão, vejamos a transposição das ideias de Bakhtin para a psicologia a partir da perspectiva desenvolvida por Hermans e Kempen (1995, citados por Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008, p. 241):

Estes descrevem várias maneiras como se dão as relações dialógicas: (a) direta: troca ativa e intersubjetiva, na comunicação imediata e direta envolvendo dois ou mais parceiros, co-construindo ações e interações; (b) indireta: processos dialógicos que acontecem mesmo quando a pessoa está sozinha, pois ela não está nunca só e agindo como indivíduo isolado, mas

continuamente em dialogicidade, em uma sociedade na qual outras pessoas estão indiretamente co-construindo a ação individual, como, por exemplo, através das ferramentas (ação mediada); (c) através da imaginação: quando um parceiro não está presente (por exemplo, na leitura ou redação de um texto), em que se tem um diálogo com questões e respostas imaginadas dos outros; (d) finalmente, há o dialogismo dentro da noção de self dialógico.

Deste modo, a dialogicidade estaria intimamente conectada com as ações relacionadas à nossa possibilidade de refletir, significar, criar e comunicar as realidades sociais, se constituindo como importante campo de estudo para os processos de desenvolvimento humano e revelando uma tendência epistemológica pautada em uma trama na qual diferentes pontos são colocados em questão para a produção de conhecimento na psicologia contemporânea (Lopes de Oliveira, 2006).

Nosso interesse pelo uso como referencial teórico da abordagem dialógica reside no entendimento do fenômeno psicológico sob uma ótica integrativa e sistêmica, que fomenta a construção de interpretações pautadas nas mediações por signos que orientam os processos semióticos. Os conceitos de self, signo, tempo e experiência representam o conjunto de importantes características a serem observadas quando da produção de conhecimento sob essa concepção teórica (Lopes de Oliveira & Guimarães, 2016).

Em tempo, cabe afirmar que o presente trabalho se orienta na perspectiva de desenvolvimento humano a partir da inserção semiótico-cultural do sujeito através de processos de dialógicos, ou seja, dedicaremos especial atenção aos aspectos relacionados a interação entre os participantes da pesquisa e os entrecruzamentos proporcionados pelo contexto onde estão inseridos como subsidio para reflexão e análise dos dados construídos em campo. Sendo assim, complementando nosso arcabouço teórico, a concepção da psicologia cultural a partir de Valsiner nos auxilia especialmente no processo de elaboração da reflexão sobre as dinâmicas de significação em relação a vivencia escolar dos adolescentes participantes da pesquisa.

A psicologia cultural é, assim, uma ciência dos campos de significados dinâmicos que tornam possível a nossa existência. Ondas de cultura, quaisquer que sejam, nunca são as mesmas – mas sua persistência e a inovação dinâmica do fluxo do nosso sentir e pensar garantem que a cultura esteja sempre em seu papel chave nas mentes humanas (Valsiner, 2012, p. viii).

Compreendemos que o desenvolvimento ocorre mediante mudanças irreversíveis na organização psíquica do sujeito percebidas em sua atividade, sua forma de agir e de se posicionar. Pensar em desenvolvimento sob esse enfoque implica conceber o ser humano como um ser que se constitui processualmente na interação com as pessoas que o circundam, considerando que estão inseridas em um contexto e são dotadas da

habilidade de atribuição de significados, valores, que, por sua vez, atuam na produção de símbolos capazes de mediar as relações sociais (Valsiner, 2012).

Nesse sentido, para compreensão da dialogicidade enquanto processo, é importante considerar também o modo como se dão as contínuas atualizações e reatualizações das relações às quais as pessoas são submetidas, com destaque para a intersubjetividade como aspecto essencial no exercício da alteridade (Amorim & Rossetti-Ferreira, 2008).

Tendo como referência as ideias apresentadas, acreditamos na hipótese de que a psique humana se constitui por processos culturais, fruto das relações humanas, se apoiando no pressuposto da capacidade dialógica da mente. Assim, o ser humano é tido como pessoa que age e reflete, construindo a si mesmo a partir da relação e interação com outros seres humanos, mesmo ao tratar-se de manifestações de comunicação não exteriorizadas, pois todas as nossas produções se dão em resposta a outras ideias ou fragmentos de comunicação internalizados (Bertau & Gonçalves, 2007).

Essa abordagem de compreensão da subjetividade propõe a ideia do ser que se constrói de forma dinâmica na relação inter e intrapessoal, marcada por um jogo de posições e significações que se transformam continuamente na linha irreversível do tempo (Hermans, 2001; Hermans & Hermans-Konopka, 2010) o que nos leva a concepção de Self dialógico.

3.1 Self dialógico

O desenvolvimento da concepção de self dialógico tem suas origens nos postulados de William James (1842-1910), George Herbert Mead (1863-1931) e a visão dialógica dos trabalhos sobre linguagem desenvolvidos por Mikhail Bakhtin (1895-1975). As reflexões iniciais partem da noção de self como um sistema multifacetado, com grande destaque para o fato de ser composto por múltiplas vozes e essencialmente dialógico (Bertau & Gonçalves, 2007), conforme aprofundado nos estudos realizados por Freire & Branco (2016):

A partir das posições de I-Self de James, das contribuições de Mead sobre o self autor-ator de uma história e, principalmente, das noções de pluralidade de discursos (polifonia) e de posições de self desenvolvidas por Bakhtin, Hubert J. Hermans mobilizou e organizou os fundamentos do que se denominou Self Dialógico (Hermans & Dimaggio, 2004). (Freire & Branco, 2016, p. 26).

O aspecto dialógico do self é definido a partir das diversas e dinâmicas possibilidades de posições do self (I-positions) sendo estas caracterizadas como internas e externas. Portanto, cada uma das posições compõe-se de uma voz específica, repleta de valores singulares, que se colocam em interação contínua nos diálogos intrapessoais, por exemplo, ‘eu como estudante’ ou ‘eu como amiga’ e interpessoais, se constituindo com e a partir de posições sociais e pessoais ao longo do tempo (Bertau & Gonçalves, 2007).

De acordo com Silva & Borges (2017) a teoria do self dialógico nos apresenta a ideia da coexistência de diferentes posições de self que interagem e negociam entre si construindo múltiplos sentidos em universos sociais reais e ou imaginários. Assim, podemos inferir que segundo essa perspectiva teórica, contextos culturais específicos, como escola, família e trabalho, caracterizam-se por um conjunto de práticas socioculturais que disponibilizam lugares que trazem definidas, ao menos em linhas gerais, as posições dos sujeitos. Freire & Branco (2016) destacam que “a teoria do self dialógico se interessa pela reflexão sobre a forma singular e característica como cada sujeito assume essa posição” nos mais diversos ambientes (Freire & Branco 2016, p.27).

Essa noção nos apresenta a ideia de um self pautado pelo diálogo interno e externo constante entre vozes produtoras de tensões entre si e que se retroalimentam. Hermans (1996) afirma que nesse espaço de trocas, caracterizado por um jogo de forças, as vozes funcionam como personagens em interação, envolvidas em um processo negociação onde cada voz apresenta a versão de suas próprias experiências a partir de determinada posição, conforme salientado por Freire & Branco (2016):

Na medida em que o self experimenta as diferentes posições, até mesmo opostas de seus vários selves, ele vai se organizando e definindo-se progressivamente. Há, portanto, que se considerar que o Self é essencialmente descentralizado na narrativa e, quando há a omissão do narrador, é mais provável que exista um conflito interno entre as diferentes vozes (Hermans & Kempen, 1993). Entretanto, o Self deve ser capaz de lidar e integrar, em certa medida, as diferentes vozes (Freire & Branco, 2016, p. 28).

Ainda de acordo com Hermans (2001) o self compõe-se na circulação entre essas diversas posições espacialmente situadas e dotadas de voz, que podem estabelecer narrativas sobre si, de maneira que esse diálogo incessante e multifacetado constitui um self narrativamente estruturado em constante desenvolvimento.

Tal perspectiva indica a atenção ao processo de “elaboração de dispositivos semióticos que possibilitam aos sujeitos dar sentido à complexa e tensa relação entre experiências subjetivas e expectativas culturais” (Freire & Branco, 2016, p.31).

Considerando que a linguagem ocupa papel central como expressão das singularidades e também como elemento constitutivo de nossa experiência de mundo. Lopes de Oliveira (2016), ao refletir sobre a constituição do self através da análise de narrativas, afirma que:

Sendo o psiquismo uma estrutura semioticamente mediada, os signos têm um papel central na configuração psicológica, a qual se expressa socialmente e se organiza dialogicamente por meio de histórias. Dito de outro modo, o ser humano é um narrador que vive sua condição humana por meio das narrativas que apresenta, nas quais costura sua história pessoal e encadeia sua existência a das outras pessoas (Lopes de Oliveira, 2016, p. 203).

Ao colocar em prática o ato narrativo, a pessoa, além de contar sua experiência de um lugar singular situado no tempo e espaço, dotado de características afetivas, dirige-se sempre a outra ou outras posições. Desta forma, mais um aspecto digno de destaque ao abordamos a teoria do self dialógico refere-se a sua articulação com a noção da alteridade. Segundo Salgado & Gonçalves (2007) o ‘outro’ – real ou imaginário – podendo ser caracterizado como posição, pessoa, grupo, instituição ou etc, ocupa lugar central na reflexão sobre relações dialógicas devido a sua função organizadora das enunciações e ações humanas atuando ativamente nos processos de produção de significado, ou seja, o eu e o outro se apresentam como elementos distintos, porém interdependentes no processo de constituição do self.

Considerando tais premissas acreditamos que o estudo sobre dinâmicas de significação encontra terreno fértil para a construção de informações à medida que utiliza as narrativas construídas pelos sujeitos, no caso adolescentes, como base para reflexão dos os diferentes posicionamentos dialógicos de self assumidos e consequentemente os processos de constituição da subjetividade nos diversos contextos e possibilidades de interação.

Como estratégia de potencialização da produção de conhecimento sobre esse viés, Lopes de Oliveira (2006) fornece importantes pistas em formato de questões a serem consideradas em estudos que envolvam as adolescências. Segundo a autora, é importante considerar:

Como ultrapassar o modelo de subjetividade auto referenciada, autocontida, típico da modernidade, para alcançar uma nova abordagem, coerente com as demandas da contemporaneidade? Como compreender os processos de desenvolvimento, a partir de uma outra perspectiva acerca do tempo e da interação biologia/cultura? (Lopes de Oliveira, 2006 p. 429).

Buscando alternativas de estimulem a elaboração de reflexões para as questões apontadas acima acreditamos que o arcabouço teórico apresentado fornece subsídios

adequados ao presente estudo, tendo em vista o destaque dos processos fluidos de interação e produção de narrativa como elementos substanciais durante a reflexão sobre produção de significados relacionados à vivência escolar.

4 DELINEANDO OBJETIVOS

O presente trabalho oportuniza a produção de narrativas via leitura dialógica e entrevistas, visando analisar os processos de produção de significado dos adolescentes em medidas socioeducativas no meio aberto em relação à vivência escolar. Dessa forma, os objetivos que orientam o presente trabalho são:

- Compreender as significações sobre a experiência escolar de adolescentes em cumprimento de PSC por meio de narrativas produzidas em contexto de leitura dialógica e entrevistas;
- Refletir sobre como as possibilidades de interação entre adolescentes e profissionais da UAMA ilustram as tensões dialógicas presentes no trabalho em socioeducação;
- Avaliar o valor heurístico do método de leitura dialógica em estudos sob a perspectiva da psicologia dialógica do desenvolvimento humano.

5 METODOLOGIA

5.1 Fundamentação epistemológica

Dada a natureza da presente pesquisa, a metodologia utilizada pauta-se em um processo dinâmico de construção de informações (Kindermann & Valsiner, 1989) em que são considerados como aspectos indissociáveis: a visão de mundo e experiência da pesquisadora, o contexto de estudo e pesquisa do fenômeno em discussão, assim como a relação dialética entre método e teoria (Branco & Valsiner, 1997). Ou seja, o fenômeno em estudo é refletido e analisado de maneira integrada, considerando a trama de elementos em interação durante o processo.

Nossa metodologia é de natureza qualitativa, inspirada nos pressupostos da epistemologia qualitativa (González Rey, 2002) o que significa dizer que destaca o processo de construção de sentido baseado na relação entre pesquisadora, contexto e participantes durante a realização da pesquisa.

O foco nesse processo é a produção do conhecimento a partir da expressão subjetiva do sujeito e da interpretação das realidades sociais. González Rey (2002) destaca três princípios da epistemologia qualitativa, importantes no desenvolvimento do desenho metodológico: o conhecimento como produção construtivo-interpretativa, o caráter interativo do processo de construção do conhecimento e a singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. Essa metodologia toma por objeto as narrativas produzidas pelos sujeitos sobre si mesmos e sobre os eventos do seu cotidiano, contribuindo para a estruturação das vivências e organização da memória.

No presente estudo, a pesquisadora é situada culturalmente e se apresenta também como instrumento no processo de construção de dados. Os participantes são considerados como agentes dotados de intencionalidade e agencialidade, dispostos no campo de negociação de significados de forma que a produção de conhecimento é tida como interpretativa, interativa e inserida em um contexto político sócio-histórico-cultural (Souza, Branco & Lopes de Oliveira, 2008).

Nessa perspectiva o uso de instrumentos para a promoção de narrativas, como as entrevistas e rodas de leitura dialógica, por exemplo, permitem a reflexão e interpretação de nuances da realidade humana acessados por meio do relato de cada participante. Temos especial interesse em conhecer a percepção sobre o fenômeno da vivência escolar construído pelos participantes da pesquisa. A entrevista

semiestruturada (apêndice B) foi utilizada como um momento de diálogo diferenciado daquele produzido cotidianamente, convidando o indivíduo a se expressar sobre o tema relacionando suas experiências passadas e seus planos para o futuro.

Há que se dizer que a pesquisa baseada na perspectiva da epistemologia qualitativa se apoia nas bases metodológicas elaboradas para o estudo da subjetividade (González Rey, 2002). Destaca-se, nesse sentido, o fato de que suas investigações não se limitam aos indivíduos, mas alcançam um sistema dinâmico e aberto que caracteriza a constituição dos processos sociais, entendida a partir de uma abordagem dialética, dialógica e complexa, considerando os processos individuais e sociais intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento humano e da cultura (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

5.2 Leitura dialógica

Compondo o mosaico apresentado como referencial metodológico para o presente estudo, utilizamos também a leitura dialógica, ou “dialogic reading”. Desenvolvida inicialmente por Whitehurst, Falco, Lonigan e Fischel (1994), trata-se de um tipo de leitura compartilhada em que o mediador convida os participantes ao diálogo através de perguntas feitas ao longo da narração das histórias, promovendo a estimulação necessária para que se oportunize um espaço de troca em torno da história e das vivências de um indivíduo e/ou grupo.

Essa leitura distingue-se da tradicional por motivar a participação dos envolvidos na contação. O objetivo não é o silêncio do ouvinte, mas a fala ao redor da história, trazendo benefícios para a compreensão, o desenvolvimento do vocabulário e da expressão verbal, assim como o gosto pelos livros e pela leitura. O até então ouvinte ganha a possibilidade de intervir na leitura contando experiências de vida (Flores, 2014).

Utilizada geralmente em atividades realizadas com crianças, conforme afirmam Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone e Fischel, (1994), bem como Fleury, Miramontez, Hudson, e Schwartz (2014). De acordo com Guevara, Queiroz e Flores (2017) o mediador deve intercalar a leitura com:

cinco tipos de perguntas representadas pelo acrônimo CROWD: (1) *complete* (pedir para a pessoa completar oralmente uma palavra ou frase); (2) *recall* (pedir para a pessoa relembrar eventos anteriores da história); (3) *open-ended* (fazer perguntas abertas, como: “O que está acontecendo aqui?”); (4) *why-questions* (fazer perguntas abertas do tipo: O quê? Quem?

Quando? Onde? etc.); e (5) *distancing* (pedir para a pessoa relatar uma experiência relacionada com a história) (Guevara, Queiroz & Flores, 2017, p. 89).

Considerando que o presente estudo se inspira nessa metodologia para a realização de construção de dados de pesquisa, a técnica com as perguntas apresentadas nesse modelo não necessariamente foi utilizada, pois nossa intenção não foi a análise do comportamento dos adolescentes em medidas socioeducativas.

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade escolarizada, na qual se atribui significativo valor social à educação escolar, a ponto de ela se tornar um direito social garantido constitucionalmente a todos, o uso dessa metodologia visa à identificação dos sentidos que emergem do encontro entre pesquisadora e participante, palavras e ideologias que estejam relacionadas à vivência escolar e circulem durante a leitura.

Com a realização de rodas de leitura dialógica, intentamos construir um caminho inovador para a produção de narrativas que nos possibilitam refletir sobre aspectos do desenvolvimento humano considerando adolescência, escola e o cometimento de atos infracionais em uma perspectiva relacional, sistêmica e interacionista. Nosso objetivo é a identificação dos sentidos que emergem do encontro entre pesquisadora e participante, palavras e ideias que estejam relacionadas à vivência escolar e circulem durante a leitura, atividade tipicamente escolar, transposta para um contexto distinto, em que a troca simbólica oportunizada através do diálogo abre a possibilidade para que o adolescente desenvolva a habilidade narrativa e conseqüentemente a possibilidade de resignificação de conteúdos diversos.

A proposta foi a de realizar rodas em que a leitura mediada pela pesquisadora de uma obra literária foi utilizada como ferramenta para produção de narrativas com os adolescentes em medidas socioeducativas. Para tanto, a pesquisadora disponibilizava uma gama de livros (a lista com as obras utilizadas encontra-se no apêndice C) e, junto dos adolescentes, escolhia que obra seria lida naquele momento.

5.3 Núcleos de significação

Para a análise das narrativas produzidas durante os encontros de mediação de leitura, utilizamos a proposta metodológica denominada “núcleos de significação” (Aguilar & Ozella, 2006; Aguilar & Ozella, 2013). Essa metodologia foi elaborada com vistas a munir de instrumentos a pessoa pesquisadora no processo de apreensão de sentidos e significados construídos pelos indivíduos nos mais diversos contextos e

sociedades. Para tanto, discute-se a esfera histórico-dialética dos fenômenos para a construção de conhecimento científico. Dessa maneira, o foco construtivo-interpretativo de análise dos fenômenos é o sujeito histórico, sendo, no presente estudo, utilizado quando da investigação das significações produzidas pelos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em relação à vivência escolar.

Uma das características marcantes do método citado refere-se a sua base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, com o objetivo de compreender o processo dialético que caracteriza a relação entre sentidos e significados constituídos pelos indivíduos na realidade onde habitam e atuam.

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015) é possível afirmar que os elementos que determinam as maneiras de significação não se colocam ao alcance imediato do pesquisador, de forma que se faz necessária a apreensão das relações, qualidades, contradições e demais aspectos que caracterizam as unidades dialéticas de fala e pensamento, permitindo assim a transposição entre a aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos). Considera-se, nesse sentido, que os significados das palavras não se limitam à dimensão linguística e o pensamento não se restringe à dimensão intelectual da fala.

Vygotsky (2004) se apresenta como um dos referenciais teóricos em que o método dos núcleos de significação se baseia. Para o autor, é chamada de significado a unidade que se constitui a partir da contradição entre pensamento e linguagem, se destacando assim como um fenômeno intelectual e discursivo. Assim se apresenta a importância da reflexão sobre as mediações que habitam as ações, as palavras e os pensamentos dos sujeitos e, portanto, a relevância de um método de interpretação e análise que permita percorrer o caminho das zonas mais instáveis, fluidas e profundas na configuração dos sentidos.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, 2013) as três etapas fundamentais para iniciar a tessitura da proposta de análise e interpretação denominada de núcleos de significação são: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação, conforme detalhamento a seguir:

- O levantamento de pré-indicadores compõe-se a partir da identificação de palavras reveladoras de indícios da maneira de pensar, sentir e agir dos indivíduos, que, como seres atravessados pelo contexto sócio-histórico, se apropriam de aspectos da cultura em que estão inseridos e os transformam em funções psicológicas. Os pré-indicadores referem-se a recortes de narrativas

compostos por palavras articuladas na composição de um significado que colaboram para a revelação do sujeito empírico do estudo;

- A segunda etapa da proposta se refere à articulação dos pré-indicadores considerando os critérios de “similaridade, “complementariedade” e/ou “contraposição”, que nos levarão à sistematização dos indicadores;
- A sistematização dos núcleos de significação é a terceira etapa e a que mais se distancia do aspecto empírico para se aproximar da realidade concreta apresentada pelo indivíduo participante da pesquisa. Resulta de um processo em que os indicadores se articulam de maneira a criar acesso ao universo dos sujeitos.

Apesar de a metodologia dos núcleos de significação nos apresentar as etapas supramencionadas, não se trata de um processo linear. A proposta se dá de maneira dialética à medida que o pesquisador percorre um caminho de idas e vindas observando a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos, as contradições que compõem as partes, bem como considerando que as significações produzidas pelas pessoas não são elementos estáticos e, portanto, se transformam de acordo com as vivências do sujeitos.

Sobre o rigor aplicado a esse método para o aprofundamento do processo de análise, Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 65) afirmam:

A intenção do método histórico-dialético é evidenciar, por meio do processo de análise e síntese do sujeito em foco, as particularidades históricas e sociais que configuram a articulação de sua singularidade e genericidade, isto é, a contraditória existência dos aspectos idiossincráticos, históricos e sociais e como, nessa contraditória existência, se produzem mutuamente.

Ao elaborar o levantamento de pré-indicadores, as palavras ganham centralidade na medida em que se apresentam como portadoras de significados que permitirão ao pesquisador desenvolver ideias conectadas com a realidade em que estão inseridos. Ela é entendida como síntese do pensamento e da fala, sendo também um sistema complexo que se constitui nas funções psicológicas e semânticas. O contexto, por sua vez, se refere tanto à narrativa do sujeito como às condições históricas sociais que atravessam sua constituição (Aguiar & Ozella, 2006; Aguiar & Ozella, 2013).

Aguiar, Soares e Machado (2015) destacam que nessa fase o pesquisador deverá compreender os pré-indicadores como teses que compõem a tríade dialética tese-antítese-síntese que se constituem como produções subjetivas em interação com questões históricas das quais o indivíduo se apropria.

Aguiar e Ozella (2006, 2013) afirmam que, quando da sistematização dos indicadores, parte-se do pressuposto de que, se os pré-indicadores forem dialeticamente articulados, será possível aprofundar o conhecimento sobre as formas de significação do indivíduo. Para tanto, são necessários os movimentos de agrupamento considerando os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição.

Para a construção dos núcleos de significação, o olhar do pesquisador dedicará maior atenção ao processo de síntese, de maneira a transcender o discurso aparente através da procura dos sentidos que articulam o pensamento e a fala dos sujeitos, apoiada no processo de “articulação dialética”, em curso desde as etapas anteriores. Aspecto central dessa etapa é o movimento de trânsito entre a dimensão abstrata e a dimensão concreta dos processos de construção de significado (Aguiar, Soares & Machado, 2015).

A teoria nos indica dois momentos distintos ao realizarmos o desenvolvimento dos núcleos de significação que se referem à (1) inferência e organização dos núcleos de significação e (2) discussão teórica dos conteúdos que constituem esses núcleos de significação. Essas duas fases se dão a partir da correlação das partes com o todo e vice-versa, propiciando que a análise construtiva interpretativa dos conteúdos se dê em acordo com o contexto da narrativa, o contexto social e histórico e sob o olhar da teoria.

Na perspectiva de núcleos de significação, o foco são processos de significação que transversalizam as falas dos participantes individuais de maneira a pensar como as narrativas analisadas ilustram processos de produção de significado.

5.4 Análise de episódios de interação

De acordo com nossos objetivos de pesquisa, além de refletir sobre a vivência escolar dos adolescentes, discutiremos também sobre as tensões presentes nas interações entre os profissionais das UAMAs e os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Com vistas a analisar as informações construídas junto aos profissionais, utilizamos como inspiração a teoria de análise qualitativa de episódios de interação (Pedrosa & Carvalho, 2005). Trata-se aqui de um trabalho desenvolvido com base em dados observacionais em que as interações sociais constituem-se como objeto de atenção.

De acordo com Pedrosa (1989), a fundamentação da análise qualitativa de episódios é constituída a partir das teorias construtivistas sociointeracionistas desenvolvidas por Wallon, Piaget e Vygotsky. Propõem-se, nesse sentido, a exploração e análise das diversas possibilidades de regulação conectadas aos processos interacionais.

Segundo Pedrosa e Carvalho (2005), produzir conhecimento sobre análises qualitativas de fluxos interacionais complexos exige dos pesquisadores recursos e procedimentos atentos aos percursos da pesquisa e seus objetivos para que seja possível o compartilhamento produtivo do processo e seus resultados. Para os autores, tal perspectiva nos oferece a possibilidade de investigação das interações sociais como aspecto constitutivo da vida mental dos sujeitos.

Para a construção desse processo de análise, faz-se necessário delimitar a forma de recorte do fluxo interacional, denominado de episódio, a ser discutido. A escolha dos aspectos a serem observados para a realização de recorte é descrita por Wallon (1986 [1941]) como fator determinado pelas relações entre as expectativas, desejos e hipóteses do sujeito pesquisador na relação com os participantes da pesquisa e o contexto em que se inserem, se mesclando com nossa capacidade de formulação mental (Wallon, 1986 [1941]).

O episódio é definido por Pedrosa e Carvalho (2005) como recorte do material de campo de pesquisa, cujo conteúdo é delimitado a partir de algum sistema prévio de categorização – no nosso caso episódios de interação entre profissionais que atuam no atendimento socioeducativo e adolescentes considerando o evento pesquisa e a hipótese de que a interação entre os envolvidos funciona como regulação recíproca a partir da negociação conjunta de significados que acontecem quando ações são realizadas conjuntamente.

Feita a escolha do episódio, parte-se para a etapa de relato. Hinde e Stevenson-Hinde (1976) destacam a importância da descrição cuidadosamente detalhada especificando as dimensões que envolvem os participantes, o que estão fazendo (conteúdo) e como fazem (qualidade), contextualizando a interação e considerando-a como um fluxo contínuo de eventos. Assim, o término do episódio pode acontecer naturalmente ou exigir a tomada de decisão do pesquisador em apontar seu fim.

O processo de análise dos episódios pode ser utilizado para (1) a construção de conceitos teóricos, que contribuam para a compreensão do processo interacional como espaço de construção do sujeito; (2) a análise de elementos que compõem um processo

em foco, buscando elementos que elucidem mecanismos de funcionamento de um ou mais processos; e (3) a seleção ou análise de episódios para ilustrar empiricamente um argumento, funcionando como exemplos de argumentação geradas a partir de considerações teóricas (Pedrosa & Carvalho, 2005).

A reflexão produzida a partir da análise de conteúdo cria a possibilidade de acompanhar os movimentos de negociação e/ou intercâmbio de significações interpessoais que conduzem ou não à efetivação das trocas denominadas fluxos interacionais (Carvalho, Branco, Pedrosa & Gil, 2002).

5.5 Procedimentos de construção e análise de dados

Para concretizar esta dissertação e construir o conhecimento, foram necessárias as seguintes etapas:

- Solicitação de autorização da Vara da Infância do Governo do Distrito Federal para a realização do estudo;
- Identificação da unidade participante da pesquisa;
- Apresentação da proposta de estudo à direção da Unidade de Atendimento Socioeducativo;
- Realização de roda de leitura dialógica com a equipe de atendimento socioeducativo para a apresentação do projeto;
- Solicitação para que a equipe indicasse os adolescentes interessados em participar do projeto;
- Apresentação do projeto aos adolescentes interessados;
- Realização de entrevista individual semiestruturada com os adolescentes utilizando roteiro preestabelecido;
- Realização de encontros de leitura dialógica em grupo, com periodicidade semanal.

O presente estudo, além disso, conta com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Todos os encontros com os adolescentes, desde a apresentação do projeto, foram registrados em áudio conforme as normativas vigentes para pesquisa com seres humanos e assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) por parte dos participantes.

5.6 Contexto de investigação

A Unidade de Atendimento em Meio Aberto (UAMA), contexto de onde provêm os participantes, situa-se em uma região administrativa do Distrito Federal e foi escolhida devido à aproximação da equipe com o Grupo de Ações e Investigação das Adolescências (GAIA), grupo de pesquisa da Universidade de Brasília.

5.7 Participantes

Para o desenvolvimento desta dissertação, conversamos com o corpo técnico profissional da UAMA, que, no momento da apresentação da pesquisa, era composto de: duas psicólogas, uma assistente social, três pedagogas, duas técnicas administrativas, três agentes socioeducativos, o coordenador-geral, dois seguranças patrimoniais e uma auxiliar de limpeza. Havia ainda três profissionais em situação de afastamento por motivos não relatados.

Cada técnica especialista (psicóloga, assistente social e pedagoga) acompanha em média 20 adolescentes. Elas relataram, com base em estimativas que existiam naquele momento, mais de 300 adolescentes vinculados à unidade entre ativos e inativos, sendo que em média 120 estariam ativos no acompanhamento.

Além da pesquisadora, participaram do estudo também adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto (LA ou PSC) com o objetivo de produção de narrativa que possibilitasse a reflexão sobre as dinâmicas de significação da questão escolar. A escolha de quais adolescentes participariam da pesquisa ficou a cargo da técnica responsável pelo acompanhamento, levando em consideração a disponibilidade dos adolescentes e os objetivos da pesquisa.

Tabela 1 – Sistematização dos adolescentes participantes

Identificação	Sexo	Idade	Medida socioeducativa	Situação escolar
MR	Masculino	18 anos	LA	Matriculado na EJA com frequência irregular
GL	Masculino	15 anos	LA e PSC	Matriculado na EJA com frequência irregular

NB	Feminino	15 anos	LA e PSC	Matriculada na EJA com frequência irregular
GA	Masculino	16 anos	LA	Matriculado e frequentando regularmente a 8ª série do Ensino Fundamental
AL	Masculino	17 anos	LA	Matriculado na EJA com frequência irregular
MA	Masculino	15 anos	LA e PSC	Matriculado na 7ª série do Ensino Fundamental com frequência irregular
HU	Masculino	15 anos	PSC	Matriculado na 7ª série do Ensino Fundamental com frequência irregular
LE	Masculino	17 anos	PSC	Matriculado na EJA com frequência irregular
LU	Masculino	16	Nenhuma	Matriculado e frequentando regularmente a 1ª série do Ensino Médio
ZL	Masculino	18 anos	LA e PSC	Matriculado na EJA com frequência irregular

5.8 Dimensões da pesquisa

A pesquisa aconteceu em dois momentos distintos denominados de fase de estudo piloto e fase de estudo principal.

De acordo com Bailer, Tomitch, e D'Ely (2011, p. 130), estudo piloto é uma “mini versão de um estudo completo”, constituindo-se como o momento em que os instrumentos e procedimentos a serem adotados em um estudo ou projeto podem ser experimentados para futuras adequações. O estudo piloto pode também ser entendido como uma forma extra de planejamento e cuidado entre pesquisador e participantes da pesquisa, uma vez que cria possibilidades de verificar falhas e aprimorar metodologias de produção de conhecimento (Canhota, 2008).

A fase de estudo piloto visou à experimentação dos acordos estabelecidos para a realização da pesquisa junto aos adolescentes e profissionais da UAMA, assim como os contornos do método a ser utilizado. Durante essa etapa, foram realizadas participações nas reuniões de equipe da UAMA, encontros individuais para entrevista semiestruturada e roda de leitura com os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e a observação não planejada das dinâmicas de interação dos profissionais entre si e com os adolescentes.

Na fase de estudo principal, foram realizados ajustes na metodologia de pesquisa, discutidos e decididos com a participação da equipe de profissionais da UAMA, incluindo a decisão de mudança do local para a realização das rodas de leitura, que passaram a se dar na biblioteca pública do bairro, e do consequente recorte de adolescentes que estivessem em cumprimento de PSC.

Foi elaborado pela pesquisadora um diário de campo em que foram registradas integralmente todas as atividades realizadas durante a pesquisa.

Tabela 2 – Quadro-resumo das atividades de campo

Data	Atividade
12/4/2018	Como condição necessária à concretização das atividades de campo, nesta data foi realizada reunião com equipe da UAMA para a apresentação da pesquisa e pactuação de execução.
20/4/2018	Primeira conversa, apresentação da pesquisa para os adolescentes MR e GL e assinatura do TCLE.
27/4/2018	Planejava-se realizar o segundo encontro com os adolescentes que participaram do primeiro encontro, além de receber NB, terceira adolescente que integraria o estudo, porém, somente esta última compareceu.
4/5/2018	Primeira mediação de leitura com o adolescente MR, GL e NB faltaram.
11/5/2018	Segunda mediação de leitura com o adolescente MR. Apresentação de pesquisa e primeira mediação com o adolescente GA.
6/6/2018	Apresentação de pesquisa e primeira mediação com o adolescente AL.
5/7/2018	Reunião com equipe da UAMA para a discussão da experimentação piloto de campo da pesquisa e construção de ajustes.
30/8/2018	Reunião com equipe da UAMA para a apresentação de novo desenho

	metodológico.
12/9/2018	Reunião com as técnicas especialistas que acompanhavam os adolescentes participantes da pesquisa.
24/9/2018	Primeira roda de leitura na biblioteca. Participantes: MA, HU, LE, e LU.
1/10/2018	Segunda roda de leitura na biblioteca. Participantes: ZL, HU, LE, LU e MA.
29/10/2018	Terceira roda de leitura na biblioteca. Participantes: ZL, HU, e LU.
5/11/2018	Encerramento das atividades na biblioteca.

6 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa são apresentados neste capítulo divididos de acordo com três eixos de análise relacionados aos objetivos da presente dissertação.

O eixo 1 relaciona-se à pergunta: como interpretar significações sobre a experiência escolar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto por meio de narrativas produzidas em um contexto de leitura dialógica e entrevistas? Nesse nível, as respostas são buscadas por meio da identificação de núcleos de significação.

O eixo 2 parte da seguinte questão: o que a qualidade das interações entre adolescentes e profissionais da UAMA revela sobre o trabalho socioeducativo e respectivas tensões dialógicas? Optamos, nesse caso, pela análise de episódios de interação envolvendo profissionais e adolescentes, episódios que nos pareceram interessantes para a compreensão de padrões de interações e linhas de produção de significados negociadas entre eles.

O eixo 3 tem como objeto o recurso da leitura dialógica e indaga: qual o valor heurístico do método de leitura dialógica na investigação sobre processos de significação em estudos sob a perspectiva da psicologia dialógica?

Cada eixo de reflexão refere-se a uma entre duas categorias de participantes da pesquisa, assim denominados:

- Grupo 1: participantes do estudo piloto;
- Grupo 2: participantes do estudo principal.

Nesta primeira parte, são apresentados os resultados de cada eixo e, a seguir, eles são analisados e discutidos.

6.1 Eixo 1: significações sobre vivência escolar

6.1.1 Grupo 1: estudo piloto

Após a apresentação da pesquisa para a equipe da UAMA, foi solicitada a indicação de adolescentes potencialmente interessados em participar do estudo para que a pesquisadora pudesse iniciar as entrevistas individuais. O recurso à mediação dos profissionais para chegar aos adolescentes foi necessário tendo em vista que aqueles são

os responsáveis diretos pelo acompanhamento destes e são reconhecidos por eles como pessoas de referência durante todo o processo socioeducativo.

Nesse momento, aconteceram os primeiros contatos com todos os participantes do grupo 1, composto por cinco adolescentes. Eles foram convidados para participar da primeira sessão de três encontros de leitura dialógica, em que seriam pautadas as questões da entrevista semiestruturada (ver apêndice B). A seguir, destacamos um apanhado de trechos das narrativas relacionadas ao tema “escola”.

O adolescente MR, ao ser questionado sobre como é ir à escola, relatou: “Ah, tem dia que é bom, tem que dia que é chato, mas o lanche é bom”. Apontando aspectos que considera positivos e negativos no espaço escolar, afirmou: “Ah, sei lá, as pessoas são legais, as pessoas que trabalham lá são legais, fazer prova que é ruim, não gosto de fazer prova, mas vou fazer logo pra pegar meu diploma e pronto. [...] Tem coisas que não sei fazer, daí é ruim”; “Era mais legal ficar na rua. Eu fazia o que eu queria na rua, ninguém me enchia o saco”. Relatou também que algumas vezes se sentiu constrangido: “As pessoas tiram sarro de mim por não saber fazer as coisas. Eu tenho um problema: não sei escrever muitas coisas, não”. Questionado se essas impressões eram constantes, respondeu: “Quando era criança até achava [ir à escola] divertido”. Cabe destacar que no encontro seguinte disse que não havia nada de que não gostasse na escola.

O adolescente GL relatou que já está reprovado por faltas no semestre em que os encontros foram realizados, pois a escola ficava distante da sua casa, era preciso pegar ônibus e ele não tinha dinheiro para isso. Afirmou ser muito difícil se manter na escola, pois sentia-se preso, incomodado, além de não entender o que os professores diziam e não ficar à vontade para fazer questionamentos: “Eu não entendo as coisas que eles falam lá e nem vou ficar perguntando porque eu quero é ir embora logo daquele lugar”. Um dos aspectos que mais o incomoda é não poder fumar tabaco por cinco horas seguidas durante o horário escolar, pois essa conduta não é permitida nos espaços da escola e os estudantes não têm a liberdade de entrar e sair: “Pra quem tem vício como eu é muito difícil ficar esse tempo todo preso lá sem poder fumar, a cabeça fica louca, dá vontade de quebrar tudo”. Sobre a frequência escolar, relatou: “Ah, a escola é longe da minha casa, precisa pegar ônibus e eu não tenho dinheiro, minha mãe não tem dinheiro. Daí o pessoal aqui até me emprestou um bilhete, mas isso aconteceu uns dias atrás e também eu meu sinto preso lá, a gente não pode fazer nada”.

GL parecia estar à vontade durante a conversa, por isso se sentiu livre para recusar a participação no projeto de pesquisa com a justificativa de que não conseguiria

conciliar os horários da roda de leitura dialógica com a necessidade de deslocamento até a escola, indicando indisponibilidade para os eventos.

A adolescente NB, que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), contou que seu primeiro dia em classe foi “assustador”: “Não estava acostumada com as pessoas fumando, a polícia entrando e gritando, alunos jogando cadeiras em professores e essas coisas”. Relatou que os alunos perguntam aos professores sobre a origem de substâncias ilícitas, seus princípios ativos e ela encara isso como desrespeito ao professor e a aos demais alunos que querem estudar o conteúdo apresentado no programa das disciplinas: “Os aluno fica provocando os professores perguntando de onde vem a maconha, de onde vem a cocaína, o que elas fazem, quais os baratos. Eu acho isso falta de respeito, sabe? As pessoas não respeitam os professores nem o resto da turma que tá lá querendo aprender português, matemática, sabe?”.

NB falou sobre um professor que costuma dar atenção às mais diversas dúvidas dos alunos, o que a deixa profundamente irritada, pois ela entende a postura do professor como algo que não deveria fazer parte das aulas: “Eu quero aprender a ler e escrever, quero saber coisas de português e matemática. Acho que aquele professor tem alguma deficiência para ficar dando atenção desse jeito aos alunos enquanto eles tiram sarro da cara dele. Aquela escola só tem peba, não quero ser ofensiva com ninguém, mas é isso mesmo. Eu fico assustada naquele lugar, as pessoas querem sempre arranjar briga, confusão, tô tentando ficar na minha porque já aprontei demais, sei quem eu sou e quero ficar de boa”. A postura dialógica do professor parece não ser positivamente compreendida pela adolescente.

No dia da realização da entrevista, NB recebeu a notícia de que conseguiu uma vaga como aprendiz no Programa Jovem Candango e fez uma reflexão sobre isso e a frequência escolar: “Eu não tenho vontade de ir na escola, já faltei um monte desde que as aulas começaram e eu tô preocupada com isso porque eu entrei no Jovem Candango agora e eles olham suas faltas na escola e por isso eu preciso ir embora, tenho que me arrumar pra ir pra escola”. Assim, a adolescente, que reside em um abrigo, explica que não pode ficar para a realização da roda de leitura dialógica, a fim de retornar ao local onde mora e se preparar para ir para a escola.

Já o adolescente GA disse que achava normais as atividades da escola. Apresentou uma visão baseada somente na perspectiva de motivação pessoal relacionada ao tema, conforme ilustrado em diálogo ocorrido após a roda de leitura dialógica:

Pesquisadora: Pois é. Esse negócio de não saber ler e escrever...
 GA: Aprende quem quiser, né? Aprende se quiser, né?
 P: Você acha? Olha...
 GA: A pessoa não aprende se não quiser.
 P: Ah, mais ou menos, né? Cê não tem nenhum...
 GA: Ter força de vontade.
 P: Cê não tem nenhum amigo que não conseguiu aprender ainda?
 GA: Não, já todos. Todos que eu conheço já escrevem.
 P: É?
 GA: É, não tem dificuldade, não.
 P: Nossa, eu conheço um monte. As pessoas são diferentes umas das outras, têm necessidades, ritmos e vidas diferentes, então acho que não é só querer e pronto, muitas coisas influenciam.
 GA: Você conhece gente que ainda tem dificuldade?
 P: Sim. Grande, pequena, e que...
 GA: Eu conheço mais pessoa idosa.
 P: ... e que não é falta de vontade, né?
 GA: É, tem coisa que é mais tipo, é... senhora que não teve oport... não, teve oportunidade, mas eu acho que não soube aproveitar.

Interessante destacar que, ao ser questionado sobre algo positivo que aprendeu na escola, o mesmo adolescente diz que sua primeira lembrança refere-se a um exemplo de exercício de cidadania, sobre aprender na escola a ceder o lugar aos mais velhos no transporte público. Em seguida, complementa:

GA: Ler e escrever.
 P: É. Você nunca deixou de ir pra escola? Nunca parou?
 GA: Já tipo repeti muitas vezes, mas nunca deixei de ir.
 P: Nunca parou.
 GA: Sempre tive vontade [de estudar].

O adolescente AL, bastante comunicativo, relatou seu sentimento em relação à vivência escolar, especialmente em relação ao clima de sala de aula na EJA, a qual passou a frequentar como parte da medida socioeducativa:

P: Lá fora cê falou: ah, eu não tenho mais paciência pra estudar. Por quê?
 AL: Não, é porque umas coisas que eu já fiz, lá num tempo antigo. Eu já estudei e aí é mó palha e as pessoas veia também, a gente nem conversa. Num é tirando as pessoas que é mais velhas que eu, mas é porque é bom ter um jovem, uma jovem pra gente conversar dentro da sala, aí eu sento lá no meio de todo mundo, fico lá cozinhando. Aí fico quieto, falo: “Professora, deixa eu ir embora, deixa eu ir embora”. No quarto horário a professora não quer deixar eu ir embora, eu pego minha mochila e saio simplesmente. Eu falei pra ela: “Num vou esperar não, vou embora”. Aí a diretora mó chata lá diz: “Ah, eu vou ligar pra sua mãe, num sei o quê”. Aí eu falei: “Moço, liga pra quem você quiser [risos], eu vou ficar aqui fazendo o quê?” Eu já boto minhas coisas na mochila e só espero mais uma hora passar.
 P: Uhum.
 AL: Ah, e tem o ônibus também aí que demora um ano, tem horas que eu chego na escola no segundo horário. [...] Eu tenho que sair, eu entro 13h30, tenho que sair de casa 11 e pouco pra mim chegar na escola pelo menos meia hora antes, senão eu não consigo chegar, não. [...] Mas lá é chato demais, não aguento ficar naquela série mais, não! Eu até que tentei, falei: “Não, mãe, eu vou pra escola, vou tentar estudar. Vou sair dessa vida [risos]”. Eu, eu falei pra ela: “Não quero essa vida de vagabundo, não, e tal”. Aí ela disse: “Ah, não sei o quê, você só quer ficar na rua”. Eu falei: “Lógico que eu vou ficar na rua, não tô estudando, não tô trabalhando, vou ficar fazendo o que aqui dentro de casa? Pra senhora ficar pagando sapo pra mim o dia todo e eu te respondendo. O que que vai adiantar? É melhor ficar na rua que nós não briga”. Aí ela falou:

“Não, deixa eu só pegar e conversar com a técnica da LA pra tu ver”. “Pode falar o que a senhora quiser”. [...] Ah, eu só não queria tá na série que eu tô, podia tá um pouco mais avançado. Porque só de eu pensar que eu vou demorar não sei quantos anos pra mim terminar, porque eu vacilei lá num tempo atrás aí já fico pensando: “Meu Deus, velho, que temporada pra eu terminar”. Era pra terminar ano que vem já, esse ano, final do ano agora era pra eu tá terminando os estudo já, eu fui e dei mole, não terminei. [...]

P: E o que aconteceu? Você parou de estudar, você repetiu?

AL: Tipo, foi tipo virando um bolo de neve porque minha mãe foi deixando eu faltar, tal. Tipo, eu num fui dando a mínima pros estudos aí... [gaguejou] até quando eu era um pouco mais novo ela ficava no meu pé direto, mas quando... [gaguejou] tipo, quando a mãe deixa o filho querer falar mais alto assim, né? Fala: “Não!”. Né? Porque se deixar o filho falar mais alto aí perde a moral.

P: E agora?

AL: Tô querendo focar nos estudos, mas meus estudos tá devagar demais. Queria pagar pelo menos uma prova pra mim pular umas três séries aí até, nem que eu estudasse lá uns três anos direto, seguido. Mas eu pulando só uma série, pra mim tava de bom, tava bom já.

P: E como a escola poderia ser legal?

AL: Não, a escola tem que ser legal, não. Escola tem que... pras pessoa estudar, né? O certo é a pessoa ir e estudar, né? Não é pra brincar, não. Pra mim seria legal, só não queria tá na série que eu tô, só isso. Não é que é chato, chato é a série que eu tô. Chato não é o povo da escola, não é o diretor, não é os professor, num é a escola. É o ambiente, chato é o ambiente que eu fico, que é a sala. É isso que é chato, só. Aí fico pensando, aí do nada eu me estresso pra caramba, “Que merda eu tô fazendo aqui ainda?”. Aí eu vou, pego minhas coisas e saio sem avisar!

Durante a conversa ocorrida ao longo da roda de leitura dialógica, AL trouxe mais impressões relacionadas à vivência escolar, comentando que considerava o ato de aprender a ler algo difícil, principalmente considerando o passar do tempo e consequente aumento da idade.

6.1.2 Grupo 2: estudo principal

De início, creio ser importante destacar algumas questões em relação ao desenvolvimento das atividades do grupo 2 que certamente interferiram na forma como os dados foram construídos: diferentemente do que havia sido acordado entre a equipe técnica da UAMA e a pesquisadora sobre a participação voluntária dos adolescentes na pesquisa, aparentemente, eles não foram previamente informados sobre a sua realização ou questionados acerca de seu interesse em participar. Em vez disso, foram apresentados à pesquisadora pela pessoa responsável pelas atividades de PSC na biblioteca que a UAMA indicou para a realização da pesquisa. No entanto, tratava-se de um grupo novo e a colaboradora do local nunca tinha tido contato com nenhum dos adolescentes presentes. Portanto, foram apresentados por alguém que nem sequer os conhecia.

Na primeira roda de leitura dialógica, um adolescente relatou suas impressões sobre o conteúdo visto na matéria de língua portuguesa, afirmando o quanto gostou da

literatura de cordel, em relação às dificuldades enfrentadas durante a experiência escolar, e quais estratégias de enfrentamento elaborou:

P (referindo-se ao conteúdo da obra lida para os adolescentes): Vocês já se sentiram assim? De a galera conseguir fazer algo e vocês tentarem, tentarem, tentarem...

HU: Só na escola. Matemática.

P: Poxa, eu também, sabia?

HU: Parei três vezes por causa da matemática.

P: É? Eu não cheguei a parar, mas eu achava tão difícil, tão difícil, tão difícil, que eu olhava aquele monte de número assim e não fazia o menor sentido.

HU: Quando a conta dos outros dava 28, o meu dava 413 [risos]. Falava o quê? “Estudar não é pra mim, não”.

P: Alguém te falava isso?

HU: não, eu mesmo falava.

P: Você tá indo agora? E como é que você tá fazendo com a matemática?

HU: Calculadora. Tem o Brainly.

P: Tem o quê?

HU: Brainly.

P: O que que isso?

LE: Lá tem todas as respostas de todas as matérias.

P: É tipo um aplicativo? No celular?

HU: Isso. É um aplicativo.

Interessante observar que a maioria das narrativas em relação à vivência escolar apresentada neste estudo foram construídas nos encontros do grupo do estudo piloto, através de entrevista inicial e leitura dialógica entre a pesquisadora e um participante. As três rodas de leitura dialógica em grupo, realizadas na biblioteca, nomeadas aqui de estudo principal, fomentaram a discussão de diversos assuntos sem, contudo, destacar questões relacionadas à experiência escolar dos adolescentes, embora fosse um dos focos do estudo.

6.2 Discussão de resultados

Os resultados serão discutidos à luz da proposta metodológica dos núcleos de significação. Trata-se de um caminho para a apreensão de sentidos e significados a partir de narrativas, considerando o contexto socio-histórico a partir de onde eles emergem (Ozella & Aguiar, 2013).

Para a elaboração da reflexão a seguir, foi realizada uma “leitura flutuante” das narrativas apresentadas nos resultados, levando a um inventário de palavras que se destacaram na fala dos adolescentes. A partir de tais palavras foram elaborados os pré-indicadores ou temas que emergem da realidade socio-histórica dos participantes do estudo.

No quadro a seguir, são apresentados os pré-indicadores constituídos a partir das palavras destacadas em negrito nas narrativas dos adolescentes. Para tornar compreensível o processo de construção dos pré-indicadores, apresentamos também trechos do discurso em que eles estão contidos. Essa escolha se deve à intenção de que os pré-indicadores estejam devidamente correlacionados com a narrativa produzida pelos participantes, assim como representa o esforço para a compreensão dos significados e sentidos atribuídos pelos adolescentes às palavras que subsidiaram a construção desses pré-indicadores (Aguiar, Soares e Machado, 2015).

Tabela 3 – Pré-indicadores de cada adolescente

Adolescente/ Grupo	Pré-indicadores	Trechos do discurso
MR	1) Alimentação como elemento basilar; 2) Processo de avaliação; 3) Certificação como fim; 4) Correlação entre a escola e a rua; 5) Dificuldades no processo de aprendizagem.	“Ah, tem dia que é bom , tem que dia que é chato , mas o lanche é bom.” “Ah, sei lá, as pessoas são legais , as pessoas que trabalham lá são legais, fazer prova que é ruim , não gosto de fazer prova, mas vou fazer logo pra pegar meu diploma e pronto.” “Tem coisas que não sei fazer , daí é ruim”. “Era mais legal ficar na rua eu fazia o que eu queria na rua, ninguém me enchia o saco .”
GL	6) Desentendimento do conteúdo escolar; 7) Desinvestimento afetivo; 8) Anseio pela saída; 9) Culpabilização do vício; 10) Correlação entre escola e prisão; 11) Descontrole; 12) Desejo de destruição.	“Eu não entendo as coisas que eles falam lá e nem vou ficar perguntando porque eu quero é ir embora logo daquele lugar.” “Pra quem tem vício como eu é muito difícil ficar esse tempo todo preso lá sem poder fumar, a cabeça fica louca , dá vontade de quebrar tudo .” “Ah, a escola é longe da minha casa, precisa pegar ônibus e eu não tenho dinheiro , minha mãe não tem dinheiro, daí o pessoal aqui até me emprestou um bilhete, mas isso aconteceu uns dias atrás e também eu me sinto preso lá, a gente não pode fazer nada .”
NB	13) Adaptação; 14) Surpresa; 15) Violência praticada; 16) Violência recebida; 17) Correlação	“ Não estava acostumada com as pessoas fumando , a polícia entrando e gritando , alunos jogando cadeiras em professores e essas coisas.” “Os aluno fica provocando os professores perguntando de

	entre estágio e estudo; 18) Grupo como impedimento ao processo de aprendizagem; 19) desorganização no ambiente escolar; 20) desrespeito no ambiente escolar.	onde vem a maconha, de onde vem a cocaína, o que elas fazem, quais os baratos, eu acho isso falta de respeito , sabe? As pessoas não respeitam os professores nem o resto da turma que tá lá querendo aprender português, matemática, sabe?” “Eu quero aprender a ler e escrever , quero saber coisas de português e matemática, acho que aquele professor tem alguma deficiência para ficar dando atenção desse jeito aos alunos enquanto eles tiram sarro da cara dele. Aquela escola só tem peba, não quero ser ofensiva com ninguém , mas é isso mesmo. Eu fico assustada naquele lugar, as pessoas querem sempre arranjar briga, confusão . Tô tentando ficar na minha porque já aprontei demais, sei quem eu sou e quero ficar de boa.” “Eu não tenho vontade de ir na escola, já faltei um monte desde que as aulas começaram e eu tô preocupada com isso porque eu entrei no Jovem Candango agora e eles olham suas faltas na escola e por isso eu preciso ir embora , tenho que me arrumar pra ir pra escola.”
GA	21) Motivação pessoal; 22) Superação; 23) Cidadania; 24) Expectativa sobre um tempo não vivido; 25) Expectativa de que o outra pessoa faça por mim.	“ Aprende quem quiser , né? Aprende se quiser , né?” “Ter força de vontade .” “É, tem coisa que é mais tipo, é... senhora que não teve oport... não, teve oportunidade , mas eu acho que não soube aproveitar .” “ Muitas coisas né. Deixa eu ver se eu lembro uma... [silêncio] ah, de ceder o lugar aos idosos . Isso, um dia a professora tava explicando , ceder o lugar aos idosos porque antigamente é... antigamente os ido... jove... os idosos, os jovens cediam lugar pros idosos , agora... os idosos que não cedem lugar, mas os jovens vai ficando mais velhos e não seguem esse pensamento , não cede os lugares pros outros... isso é educação .” “ Sempre tive vontade [de estudar].”
AL	26) Desidentificação com o grupo; 27)	“Eu já estudei e aí é mó palha e as pessoas veia também, a gente nem conversa . Num é tirando as

	<p>Impaciência; 28) Permissão da professora; 29) Medida socioeducativa como regulador de comportamento; 30) Mãe como reguladora de comportamento; 31) Direção da escola como regulador de comportamento; 32) Correlação entre trabalho e estudo; 33) Distância entre casa e escola; 34) Desejo de aceleração do tempo; 35) Separação entre estudo e diversão; 36) Configuração do ambiente escolar; 37) Aprender é difícil.</p>	<p>pessoas que é mais velhas que eu, mas é porque é bom ter um jovem, uma jovem pra gente conversar dentro da sala. Aí eu sento lá no meio de todo mundo, fico lá cozinhando. Aí fico quieto, falo: ‘Professora, deixa eu ir embora, deixa eu ir embora’. No quarto horário a professora não quer deixar eu ir embora, eu pego minha mochila e saio simplesmente. Eu falei pra ela: ‘Num vou esperar não, vou embora’. Aí a diretora mó chata lá diz: ‘Ah, eu vou ligar pra sua mãe, num sei o quê’. Aí eu falei: ‘Moço, liga pra quem você quiser [risos], eu vou ficar aqui fazendo o quê?’ Eu já boto minhas coisas na mochila e só espero mais uma hora passar.”</p> <p>“Ah e tem o ônibus também aí que demora um ano, tem horas que eu chego na escola no segundo horário.” “Mas lá é chato demais, não aguento ficar naquela série mais não! Eu até que tentei, falei: ‘Não, mãe, eu vou pra escola, vou tentar estudar. Vou sair dessa vida [risos]’. Eu, eu falei pra ela: ‘Não quero essa vida de vagabundo, não, tal’. Aí ela disse: ‘Ah, não sei o quê, você só quer ficar na rua’. Eu falei: “Lógico que eu vou ficar na rua, não tô estudando, não tô trabalhando, vou ficar fazendo o que aqui dentro de casa? Pra senhora ficar pagando sapo pra mim o dia todo e eu te respondendo. O que que vai adiantar? É melhor ficar na rua que nós não briga’. Aí ela falou: ‘Não, deixa eu só pegar e conversar com a técnica da LA pra tu ver’. “Ah, eu só não queria tá na série que eu tô, podia tá um pouco mais avancado. Porque só de eu pensar que eu vou demorar não sei quantos anos pra mim terminar, porque eu vacilei lá num tempo atrás” “Tipo, foi tipo virando um bolo de neve porque minha mãe foi deixando eu faltar, tal. Tipo, eu num fui dando a mínima pros estudos aí... [gaguejou]. Até quando eu era um pouco mais novo ela ficava no meu pé direto,</p>
--	---	--

		<p>mas quando... [gaguejou] tipo, quando a mãe deixa o filho querer falar mais alto assim, né? Fala: 'Não!'. Né? Porque se deixar o filho falar mais alto aí perde a moral." "Tô querendo focar nos estudos, mas meus estudos tá devagar demais. Queria pagar pelo menos uma prova pra mim pular umas três série aí até, nem que eu estudasse lá uns três anos direto, seguido." "Não, a escola tem que ser legal não, escola tem que... pras pessoa estudar, né? O certo é a pessoa ir e estudar, né? Não é pra brincar não. Pra mim seria legal, só não queria tá na série que eu tô, só isso. Não é que é chato, chato é a série que eu tô. Chato não é o povo da escola, não é o diretor, não é os professor, num é a escola. É o ambiente, chato é o ambiente que eu fico, que é a sala." "Mas o cara que não sabe ler pra aprender é difícil, é difícil de aprender." "Eu tinha mais dificuldade, sempre tive mais dificuldade pra estudar, pra ir pra escola, ler, querer alguma coisa assim, mas depois fui vendo que as coisas não eram como eu pensava." "É, a vida não é fácil."</p>
<p>Estudo principal</p>	<p>38) Diversão na escola; 39) Interrupção da frequência escolar; 40) Dificuldades em disciplinas; 41) Comparação com o desempenho dos demais estudantes; 42) Depreciação; 43) Uso de tecnologia.</p>	<p>"Eu estudei isso aí em português... umas histórias meio engraçadas, meio contadas em verso." "Parei três vezes por causa da matemática." "Quando a conta dos outros dava 28, o meu dava 413 [risos]. Falava o quê? 'Estudar não é pra mim não.'" "Calculadora. Tem o Brainly. [...] Lá tem todas as respostas de todas as matérias. [...] É um aplicativo."</p>

Os quarenta e três pré-indicadores foram elaborados a partir de um processo construtivo interpretativo, tendo como base os critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contraposição”, como parte do processo de organização dos indicadores e núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2006; Aguiar & Ozella, 2013).

Após essa primeira fase, realizamos o processo de aglutinação dos pré-indicadores como ilustração dos vários temas apresentados nas narrativas dos adolescentes levando à construção dos seguintes indicadores:

Tabela 4 – Pré-indicadores e indicadores

Pré-indicadores	Indicadores
Alimentação como elemento basilar; Distância entre casa e escola	1 – Aspectos socioeconômicos que atravessam a vivência escolar
Processo de avaliação; Certificação como fim	2 – Visão instrumental da escola
Tensão entre a escola e a rua; Tensão entre estágio e estudo; Tensão entre trabalho e estudo; Tensão entre estudo e diversão.	3 – Vivência escolar como impedimento ou impulsionador de outros campos de experiências
Dificuldades no processo de aprendizagem; Incompreensão do conteúdo escolar; Aprender é difícil; Interrupção da frequência escolar; Dificuldades em disciplinas; Comparação com o desempenho dos demais estudantes.	4 – Dificuldades de aprendizagem e outros fracassos acumulados no processo de escolarização
Desinvestimento afetivo; Anseio pela saída; Adaptação; Surpresa; Desidentificação com o grupo; Correlação entre escola e prisão; Grupo como impedimento ao processo de aprendizagem; Configuração do ambiente escolar.	5 – Relação com o ambiente escolar
Descontrole; Desejo de destruição; Impaciência; Depreciação; Culpabilização do vício.	6 – Impulsos de autodestruição ou autodepreciação
Violência praticada; Violência recebida.	7 – Cultura da violência mediando as relações
Motivação pessoal; Superação; Cidadania.	8 – Desenvolvimento pessoal e social
Expectativa sobre um tempo não vivido; Expectativa de que o outra pessoa faça por mim;	9 – Relação com o tempo

Desejo de aceleração do tempo.	
Permissão da professora; Medida socioeducativa como regulador de comportamento; Mãe como reguladora de comportamento; Direção da escola como regulador de comportamento.	10 – Necessidade de regulação social da conduta
Diversão na escola; Uso de tecnologia.	11 – Possibilidade de diversão e criatividade

Para a realização do processo de aglutinação e transformação dos pré-indicadores em indicadores, foram utilizados também os critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contraposição” na tentativa de alcançar uma abstração que possibilitasse maior aproximação com os sentidos construídos pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Conforme aponta Aguiar, Soares e Machado (2015), esse movimento baseado em preceitos fundamentais do método materialista histórico-dialético nos possibilita acesso às tensões das relações entre as teses, exercitando a apreensão dos elementos empíricos da realidade para acessar a complexidade das relações contraditórias e históricas que constituem os significados produzidos pelos sujeitos.

O primeiro indicador, “Aspectos socioeconômicos que atravessam a vivência escolar”, reúne pré-indicadores relatados pelos adolescentes como elementos transversais embora essenciais para a plena experimentação da vida escolar, como a garantia de alimentação, saúde e transporte. Esses aspectos, de acordo com a Constituição Federal de 1988, apresentam-se também como direitos básicos que precisam ser garantidos a todos cidadãos.

O segundo indicador, “Visão instrumental da escola”, versa sobre a visão amplamente disseminada de que a escola teria a mera função de certificação, ou seja, de avaliar o nível de conhecimento adquirido e atestar a bem-sucedida conclusão do processo de aprendizagem.

Já o terceiro indicador, “Vivência escolar como impedimento ou impulsionador de outros campos de experiências”, destaca a percepção dos adolescentes para quem permanecer parte do dia no ambiente escolar os impede de outras atividades, entre elas as necessárias ao seu sustento, no caso do trabalho. Em contraposição, o estudo é uma condição para que acessem melhores condições de trabalho, como no caso dos estágios.

Os relatos sobre o tema evidenciam grande tensão, eliminando da escola qualquer possibilidade de prazer ou diversão.

Por sua vez, o quarto indicador, “Dificuldades de aprendizagem e outros fracassos acumulados no processo de escolarização”, refere-se às dificuldades em relação ao entendimento ou compreensão do conteúdo curricular que se acumula e agrava ao longo das várias tentativas de aproximação à escola, sendo um motivador da interrupção da frequência na instituição escolar.

O quinto indicador, “Relação com o ambiente escolar”, destaca a relação afetiva com o espaço escolar e as formas como os adolescentes tendem a compreendê-la como impossibilitando o exercício da liberdade, tal como uma prisão, assim como nos apresenta a configuração do espaço escolar e as relações em grupo nele estabelecidos como elementos que compõem a construção de significados desta vivência.

O sexto indicador, “Impulsos de autodestruição ou autodepreciação”, refere-se aos elementos desagregadores do avanço no desempenho escolar expostos nas narrativas pelos adolescentes como aspectos afetivamente negativos.

Já o sétimo indicador, “Cultura da violência mediando as relações”, versa sobre outro elemento de ordem socio-histórica presente na trama configurada pela experiência escolar, narrada pelos participantes do estudo, que atua como catalisador de episódios violentos.

O oitavo indicador, “Desenvolvimento pessoal e social”, relembra a possibilidade de a escola atuar como potencializador de ações positivamente transformadoras na vida pessoal e social de estudantes.

O nono indicador, “Relação com o tempo”, destaca aspectos trazidos nas narrativas dos participantes como elementos que povoam seus pensamentos, contudo sem a possibilidade de serem concretizados ao abordar a temática da vivência escolar.

O décimo indicador, “A presença de autoridade externa”, apresenta a responsabilidade atribuída a outras pessoas ou dimensões representadas como potencialmente limitadoras, que teriam papel fundamental ao abordar as consequências experimentadas através da experiência escolar.

Por último, o décimo primeiro indicador, “Possibilidade de diversão e criatividade”, está atribuído ao relato pontual de episódio de algo em que houve prazer na experiência escolar, assim como ao uso de ferramentas tecnológicas para a superação de dificuldades.

Após a aglutinação dos pré-indicadores nos indicadores descritos, passamos à terceira fase, que corresponde à construção dos núcleos de significação. Aqui levaremos em conta, mais uma vez, os critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contraposição” sugeridos por Aguiar e Ozella (2013), porém exercitando com maior intensidade o processo de síntese com o objetivo de abstrair as contradições que configuram as relações entre os indicadores.

Tabela 5 – Indicadores e núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
11) Possibilidade de diversão e criatividade; 8) Desenvolvimento pessoal e social; 6) Impulsos de autodestruição ou autodepreciação; 5) Relação com o ambiente escolar; 4) Dificuldades e outros fracassos acumulados no processo de escolarização; 3) Vivência escolar como impedimento ou impulsionador para outros campos de experiências.	Eu estudante
10) Necessidade de regulação social da conduta; 9) Relação com o tempo.	O papel central do outro na construção da trajetória própria de escolarização
7) Cultura da violência mediando as relações; 2) Visão instrumental da escola; 1) Aspectos socioeconômicos que atravessam a vivência escolar.	Aspectos sociais transversais ao processo de escolarização

Após a articulação dos indicadores, sistematizamos os núcleos de significação apontados como continuidade no caminho a ser percorrido para nos aproximar das zonas de sentido da vivência escolar de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto.

6.2.1 Núcleos de significação

6.2.1.1 Eu estudante

Este núcleo está organizado a partir de indicadores encontrados nas narrativas dos adolescentes participantes da pesquisa que remetem às memórias, sensações,

sentimentos e representações pessoais, positivas e negativas, acerca da experiência estudantil. Os indicadores que compõem este núcleo são: 11) Possibilidade de diversão e criatividade; 8) Desenvolvimento pessoal e social; 6) Impulsos de autodestruição ou autodepreciação; 5) Relação com o ambiente escolar; 4) Dificuldades e fracassos acumulados no processo de escolarização; e 3) Vivência escolar como impedimento ou impulsionador para outras vivências.

O objetivo deste núcleo de significação é buscar significações sobre a experiência escolar através do movimento da constituição da posição *Eu estudante*, como expressão de posicionamentos organizados pelo self dialógico (Hermans, 2001), procurando os sentidos constituídos pelos adolescentes acerca da realidade em que vivem. É possível perceber aspectos contraditórios entre os indicadores de maneira a ilustrar a complexidade da experiência a ser analisada.

De maneira geral, é possível perceber que a construção da posição *Eu estudante* dos participantes da pesquisa é atravessada por uma trama de elementos sociais situados em um contexto socio-histórico – em nosso caso, a realidade das desigualdades sociais a que estão expostos. Essas desigualdades são compatíveis com o perfil da população juvenil em cumprimento de medida socioeducativa, apresentado no capítulo 2.

Todos os participantes do presente estudo, apesar de estarem matriculados em instituições escolares, não apresentavam frequência contínua ou regular. A experiência escolar, algumas vezes, é apontada por eles como obstáculo à vivência de outras possibilidades de ser e estar no mundo, percebidas como capazes de proporcionar mais prazer, como estar na rua. Em outros momentos, a escola é vista como condição necessária para que eles ingressem em um estágio ou consigam um trabalho.

Encadeando as narrativas dos diferentes sujeitos sobre aspectos específicos apontados como expressão de afetos negativos em estar na escola, os participantes da pesquisa citam a metodologia tradicional de avaliação do rendimento escolar que a maioria das escolas utiliza, a aplicação de provas. Tendo sua eficácia questionada igualmente por diversas vertentes da pedagogia, em particular quando utilizada como método único de verificação de conhecimento (Laburú, Silva & Vidotto, 2005), o dispositivo “prova” foi apontado como uma barreira à escolarização, algo difícil de ser superado em meio à teia de elementos negativos. Que tornam estar na escola algo a ser evitado, como se percebe na seguinte fala de MR: “fazer prova que é ruim, não gosto de fazer prova, mas vou fazer logo pra pegar meu diploma e pronto. [...] Tem coisas que não sei fazer, daí é ruim”.

A afirmação apresentada nos traz as seguintes questões: se outros métodos avaliativos fossem aplicados como estratégia de mensuração do aproveitamento e/ou aprendizagem, a experiência escolar poderia se tornar mais acolhedora e agradável? A abertura para o encontro com a alteridade no contexto escolar, de maneira a pensar processos avaliativos customizados a uma determinada realidade, como assunção de uma postura dialógica, favoreceria a emergência de novos campos de significados relacionados à experiência escolar?

As “coisas que não sei fazer” são trazidas à pauta quando da elaboração da narrativa em relação ao ambiente escolar. Porém, aparentemente, não é levada para discussão no ambiente escolar, sendo representada como algo em uma condição estável, algo que não seria bem-vindo para uma reflexão construtiva nesse ambiente.

Marsico (2018) questiona quão porosas são as fronteiras entre a instituição escolar e o contexto de vida das pessoas, situando a educação no limite entre microculturas ou sistemas, como família-escola, por exemplo. Assim, é possível afirmar que a educação, como fenômeno cultural, se caracteriza por ocorrer no limiar, ampliando horizontes e “movendo” adiante nossas fronteiras e horizontes.

Os adolescentes participantes da pesquisa relataram nas entrevistas a necessidade de colaborar com a composição da renda familiar, de maneira que o trabalho se apresenta desde muito cedo como uma necessidade presente em seus cotidianos. Essa condição traz elementos que atravessam a constituição do posicionamento *Eu estudante*, estudar com o objetivo de conseguir uma oportunidade de trabalho melhor e/ou estudar dividindo a rotina diária de investimento energético com as atividades profissionais conforme ilustrado na seguinte fala:

Eu não tenho vontade de ir na escola, preciso trabalhar, já faltei um monte desde que as aulas começaram e eu tô preocupada com isso porque eu entrei no Jovem Candango agora e eles olham suas faltas na escola e por isso eu preciso ir embora, tenho que me arrumar pra ir pra escola.

Assim, no contexto social no qual estamos inseridos, a articulação entre o posicionamento *Eu estudante* com o posicionamento *Eu trabalhador* dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ampliaria o repertório de possibilidades de trajetórias a serem construídas. Valsiner (2011) destaca que as trajetórias de desenvolvimento envolvem o desdobramento no tempo das relações de tensão entre complementares e opostos, entre as possíveis e imagináveis formas de estar no mundo,

como a construção de melhores condições socioeconômicas para os adolescentes e seus familiares.

A experiência é aqui narrada a partir de significados contraditórios, que se apresentam em tensão dialógica, de forma que um aspecto positivo é logo contraposto por um negativo e vice-versa. Os adjetivos “bom/legal” e “ruim/chato”, utilizados para relatar a qualidade da experiência de escolarização, repetem-se em várias posições da narrativa e são um recurso para retratar o que parece ser um estado de ambivalência e indefinição, frente à experiência atual relacionada ao tema oferecido pela pesquisadora (Santos & Gomes, 2010).

O uso de termos contrastantes para o sujeito se referir às vivências é próprio de um estado de reelaboração de significados promovidos pelas interações sociais (Barbato, Mieto & Rosa, 2016). Os adolescentes podem também estar mobilizados pela desejabilidade social, isto é, o desejo de demonstrar apreço pela escola para atender à suposta expectativa da pesquisadora; ou podem mesmo gostar genuinamente de ir à escola apesar das dificuldades. De uma forma ou de outra, a situação de entrevista de pesquisa e o próprio contexto da leitura dialógica, atividade que aconteceu na sequência, ambas caracterizadas como atividades de promoção de interação com necessidade de explorar habilidades de expressão verbal, leitura, interpretação de texto e utilização de imagens e texto como metáforas para a interpretação da realidade e de si próprio.

Sobre aspectos positivos relacionados à escola, temos os argumentos em que os adolescentes citam o contato com a literatura regional (o cordel) e o auxílio da tecnologia, através de aplicativos, como possibilidades que podem exploradas durante o processo de ensino e aprendizagem escolar, suscitando motivação, diversão e interesse por ele. Tais elementos nos levam a pensar que através da criação de espaços para expressão da alteridade e reflexões, sejam individuais ou em grupos caracterizados por práticas dialógicas – como rodas de leitura, e atividades planejadas para encorajar debates e discussões sobre questões socialmente relevantes e conteúdos afetivamente importantes – novos significados podem ser construídos tanto para estudantes como para trabalhadores da educação (Branco & Lopes de Oliveira, 2018).

6.2.1.2 O papel central do outro na construção da trajetória própria de escolarização

Um dos aspectos que foi apresentado nas narrativas dos adolescentes ao abordar o processo de estar ou não na escola foi a existência da tensão com elementos externos

que exerciam função determinante no processo de escolarização, a exemplo das figuras de autoridade que determinam a necessidade de matrícula e frequência escolar.

Tais elementos destacam posicionamentos que dedicam ao outro social significativa responsabilidade na configuração e/ou dimensionamento da vivência escolar, de modo a compor um jogo de forças em que as vozes são dinâmicas e costumam alterar suas posições no decorrer das experiências concretas, funcionando como uma espécie de organizador do self em um movimento caracterizado como polifonização (Hermans & Kempen, 1993).

Nas narrativas produzidas no presente estudo esses elementos foram personificados na figura da mãe, da técnica de acompanhamento em medida socioeducativa, da direção da escola e da professora. Interessante perceber que todas se apresentam como figuras femininas em tensão dialógica com o universo essencialmente masculino, como o dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Os adolescentes parecem atribuir ao outro social – no caso, às figuras femininas, socialmente encarregadas da regulação social de sua conduta – a responsabilidade pelo ordenamento de seu ingresso e permanência no ambiente escolar. As mães, por exemplo, foram referidas como pessoas que deveriam exercer controle sobre o filho adolescente, como se percebe na fala de AL:

foi tipo virando um bolo de neve porque minha mãe foi deixando eu faltar, tal. Tipo, eu num fui dando a mínima pros estudos aí [gaguejou]... até quando eu era um pouco mais novo ela ficava no meu pé direto, mas quando... [gaguejou] tipo, quando a mãe deixa o filho querer falar mais alto assim, né? Fala: “Não!”. Né? Porque se deixar o filho falar mais alto aí perde a moral.

Quando se referia à técnica de acompanhamento na medida socioeducativa, AL fez referência àquela que atuaria como fiscalizadora de uma obrigação não cumprida pelo adolescente e que, portanto, poderia acarretar alguma sanção mais gravosa ao seu processo judicial: “É melhor ficar na rua que nós não briga’. Aí ela falou: ‘Não, deixa eu só pegar e conversar com a técnica da LA pra tu ver’”.

Ao mencionar professora e diretora da instituição escolar, o contexto apresentado por AL é o de solicitação de permissão, para ausentar-se mesmo sabendo da prerrogativa negativa em relação ao questionamento e de não seguir a orientação dada:

“Professora, deixa eu ir embora, deixa eu ir embora”. No quarto horário a professora não quer deixar eu ir embora, eu pego minha mochila e saio simplesmente. Eu falei pra ela: “Num vou esperar não, vou embora”. Aí a diretora mó chata lá diz: “Ah, eu vou ligar pra sua mãe, num sei o quê”.

Nesses trechos, observa-se o papel dos outros sociais (mãe, técnica de acompanhamento e professora) como agentes que fornecem um reconhecimento antecipado para os jovens (Mattos, 2013). Cada uma delas oferece uma perspectiva em relação à trajetória de vida orientada para a construção do sentido de responsabilização, ou seja, a possibilidade de apoio para a construção do posicionamento de self *Eu responsável* coexistindo com o posicionamento daquele que ainda precisa da permissão desses outros sociais (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

A expressão do outro social como elemento que interage na construção do *Eu Estudante* também se expressa no desejo de que as defasagens ou dificuldades no processo de escolarização se resolvam a partir de soluções mágicas, conforme ilustrado nestas narrativas abaixo: “vou fazer logo pra pegar meu diploma e pronto” (MR); “podia tá um pouco mais avançado. Porque só de eu pensar que eu vou demorar não sei quantos anos pra mim terminar” (AL); “Queria pagar pelo menos uma prova pra mim pular umas três séries aí até, nem que eu estudasse lá uns três anos direto, seguido” (AL).

Tais falas expressam a dificuldade em fazer projeções de si no futuro que sejam concretamente possíveis, dadas as condições de responsabilidade individual envolvidas na conclusão dos ciclos escolares e obtenção de certificação. Valsiner (2004) nos recorda que o potencial promotor dos signos está presente quando estes destacam a capacidade de orientação para a uma nova criação semiótica, de maneira a possibilitar o surgimento de novas possibilidades e alternativas no futuro.

As tensões destacadas nas narrativas indicam que a adolescência é um período de vida permeado por múltiplas transformações simultâneas, em que ocorrem configurações e reconfigurações do sistema de posicionamentos do self. Os posicionamentos e reposicionamentos dos jovens indicam a possibilidade de emergência de novos signos que passam a atuar no processo de construção da trajetória de vida de cada um deles (Branco & Lopes de Oliveira, 2018).

6.2.1.3 Aspectos sociais transversais ao processo de escolarização

Neste núcleo de significação, visamos destacar aspectos sociais indispensáveis para refletir o processo de escolarização dos adolescentes em medida socioeducativa. Tais aspectos foram apontados em indicadores tais como: cultura da violência mediando

as relações, visão instrumental da escola e os aspectos socioeconômicos que atravessam a vivência escolar.

Conforme apresentado no núcleo de significação que se referia à constituição do posicionamento *Eu Estudante*, em que abordamos a necessidade apresentada por muitos adolescentes de adentrar precocemente o ambiente laboral, diversos são aspectos de ordem contextual que atravessam a vivência escolar dos participantes da pesquisa.

Nas narrativas aqui apresentadas, foram mencionadas circunstâncias como a distância entre a instituição escolar e a residência, falta de dinheiro para o custeio de transporte e falta de dinheiro para alimentação fora de casa, assim como o desafio de conviver em ambientes onde a violência é uma prática constante e a escola se apresenta como lugar cuja função-fim é fornecer um comprovante de conclusão.

Esses aspectos, além de versarem sobre a violação de direitos básicos, se apresentam como tensionadores de uma forma de estar no mundo pautada em uma postura de constante defesa, tendo em vista a ausência de suporte para o exercício de possibilidades com base no respeito e no desenvolvimento de uma cultura de paz (Mitjans-Martinez, 2008).

Sem maiores reflexões sobre possibilidades de construção de processos de avaliação individual e coletiva pela participação no ambiente escolar, a narrativa a seguir ilustra o entendimento da finalidade principal da instituição escolar, em especial na modalidade EJA, como lugar cuja frequência obrigatória é a condição exclusiva para a conquista de certificado: “não gosto de fazer prova, mas vou fazer logo pra pegar meu diploma e pronto” (MR).

De acordo com Colello (2004), é preciso superar a ideia que a escola teria a função primordial de atestar a capacidade de estudantes através do fornecimento de certificação. Para a autora, a experiência escolar transcende a função de transmissão de conteúdos. Trata-se de uma experiência complexa, importante para promover a convivência em grupo, a pluralidade de olhares, possibilidades cognitivas, sociais, culturais e afetivas.

Característica importante no atual contexto social brasileiro se refere à questão da drogadição entre os adolescentes e das maneiras de inserção na vida em comunidade de pessoas que convivem com o uso abusivo de substâncias psicoativas lícitas e/ou ilícitas. A Política Nacional de Saúde Mental, desenvolvida em 2001, preconiza que as pessoas em acompanhamento sejam prioritariamente tratadas em contexto ambulatorial,

em articulação com as demais políticas intersetoriais – como a escola e a UAMA – visando ao fortalecimento individual e da vida em sociedade.

Percebemos que esse é um desafio com os quais os equipamentos públicos ainda têm certa dificuldade de lidar. A escola é citada na narrativa de GL como um lugar onde as normas de convivência limitam sua possibilidade de permanência: “Pra quem tem vício como eu é muito difícil ficar esse tempo todo preso lá sem poder fumar, a cabeça fica louca, dá vontade de quebrar tudo”.

De acordo com Costa (2010), os sistemas educacionais, apesar de reconhecerem os adolescentes como sujeitos de direitos e dotados de necessidades, ainda apresentam grandes impasses a serem superados quanto ao estabelecimento de espaço de comunicação e construção de diálogo de maneira a não permitir que as reivindicações sejam sequer colocadas em pauta nos escassos espaços deliberativos.

Outro aspecto digno de nota é que muitas vezes os adolescentes em medidas socioeducativas são matriculados em instituições escolares distantes de suas residências de modo a criar mais uma barreira à frequência sistemática e permanente no ambiente escolar, pois a renda para o custeio do transporte, assim como o desgaste por conta das distâncias a serem percorridas diariamente se transformam em obstáculos, conforme os seguintes relatos: “Ah, a escola é longe da minha casa, precisa pegar ônibus e eu não tenho dinheiro, minha mãe não tem dinheiro” (GL); “Ah e tem o ônibus também aí que demora um ano, tem horas que eu chego na escola no segundo horário” (AL).

Refletir sobre vivência escolar implica falar sobre a dialética entre inclusão e exclusão. Segundo Gentili (1995), a exclusão escolar pode se dar não apenas pelo não acesso à matrícula institucional, pela ausência das condições necessárias à permanência, mas também por um processo de ensino considerado de baixa qualidade, que não fomenta a frequência do estudante no ambiente educacional.

Na contemporaneidade, a escola apresenta complexidades que expressam a necessidade de se refletir sobre sua função e sobre a qualidade de ensino que oferece aos estudantes de maneira geral. Dubet (2003), ao discutir acerca da função social da escola, aponta para o fato de que a exclusão é uma das dimensões da experiência escolar de todos os alunos se considerarmos o projeto homogeneizado e massificado da educação. Além disso, esse mecanismo acaba por beneficiar os chamados alunos “mais favorecidos” ao convocar a presença de elementos externos a compor o projeto educacional, de forma que as desigualdades sociais formais somam-se aos efeitos produzidos dentro dos muros da escola.

Apresentada como um dos fenômenos mais significativos da nossa vida em sociedade, a violência é parte do conjunto de questões sociais que se fazem presentes no cotidiano dos estudantes de diversas maneiras. Nos relatos em relação à escola apresentados pelos adolescentes não é diferente, como se percebe na narrativa de NB: “Não estava acostumada com as pessoas fumando, a polícia entrando e gritando, alunos jogando cadeiras em professores e essas coisas. [...] Eu fico assustada naquele lugar, as pessoas querem sempre arranjar briga, confusão”.

A violência no contexto escolar brasileiro tanto decorre da situação de violência social que atinge a vida das pessoas e dos estabelecimentos, sobretudo públicos, como tende a expressar modalidades de interação que se originam no ambiente pedagógico, neste caso caracterizada como violência escolar (Gonçalves & Sposito, 2002).

Segundo Camacho (2000), a escola vem apresentando dificuldades de atuar no universo relacional dos estudantes e também no universo pedagógico, de maneira que a violência encontra terreno fértil nesse hiato do processo de promoção de socialização. Para a autora, as instituições escolares, de modo geral, não estão conseguindo promover padrões de relações que desconstruam preconceitos, desrespeitos e discriminações.

Importante considerar também que o aspecto arquitetônico das unidades escolares, justificado pela necessidade de proteção à violência produzida externamente, acaba por promover a similaridade com ambientes prisionais, devido às suas regras e configurações ambientais, como observa GL: “Eu me sinto preso lá, a gente não pode fazer nada”.

A organização de um espaço interage com as pessoas que o habitam, assim como com os valores e símbolos, de determinada época. No caso da arquitetura escolar, é preciso atentar-se para quais seriam as possibilidades de convivência e produção cultural dentro do espaço oferecido aos estudantes e profissionais que passam boa parte do seu dia nessas instituições.

Foucault (1994) nos recorda que muitas edificações institucionais, incluindo a escola, foram planejadas com o objetivo de controlar e disciplinar seus usuários. Dessa maneira, as relações que se desenvolvem em tais espaços pautam-se em expressões de poder e a dominação entre os sujeitos. Parece-me que essa fórmula de educação tem produzido efeitos nocivos para a nossa sociedade.

6.2 Eixo 2: tensões dialógicas no trabalho em socioeducação

Conforme relatado anteriormente, este eixo se guia pela reflexão sobre como as possibilidades de interação entre adolescentes e profissionais da UAMA ilustram as tensões dialógicas vividas pelos trabalhadores no cotidiano do trabalho em socioeducação. Cabe destacar que esse objetivo não se apresentava, inicialmente, quando da execução das atividades de campo da pesquisa, não era uma dimensão a ser explorada no estudo. Essa possível via de reflexão emergiu na análise inicial do material e de informações construídas após a realização do campo, como aspecto complementar, um pano de fundo para a compreensão da vivência escolar dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Para o desenvolvimento de tal discussão, nos inspiramos na análise qualitativa de episódios de interação desenvolvida por Pedrosa e Carvalho (2005). A escolha dos episódios para análise destacou aqueles que retratam a interação entre profissionais e adolescentes, refletindo sobre os recortes que nos pareceram interessantes para a compreensão de padrões de interações e linhas de produção de significados negociadas entre eles. Cabe destacar que tais situações foram observadas no processo de imersão em campo e ocorreram tanto no momento do estudo piloto quanto no momento do estudo principal, em que a pesquisadora testemunhou episódios de interação das técnicas e adolescentes que podem ilustrar a natureza e intensidade dos padrões de interação entre eles.

6.2.3 Fase de estudo piloto

6.2.3.1 O contexto

O contexto em tela aqui é a apresentação da pesquisa à equipe da Unidade de Atendimento em Meio Aberto. Para a preparação do encontro, foi realizado contato com a coordenação da UAMA e agendada a participação da pesquisadora em uma reunião de equipe.

Na data da referida reunião, ocorrida no período da manhã, nem todas as técnicas que realizam o acompanhamento dos adolescentes estiveram presentes, em virtude de que havia pessoas em atividades externas e outras que ingressam no trabalho em horário posterior. A pesquisadora foi apresentada à equipe e, em seguida, foi

realizado diálogo com todos os presentes sobre informações gerais da UAMA, tendo como base o instrumento de caracterização da unidade socioeducativa, criado pela pesquisadora (apêndice A).

No contato inicial, já se pôde perceber indicadores de uma cultura institucional orientada ao trabalho individual e pouco espaço para trocas e interações em torno do trabalho realizado por cada um. Um acontecimento que ilustra com clareza a desvalorização dos espaços de construção coletiva foi uma breve discussão observada pela pesquisadora enquanto aguardava para conversar com o grupo de profissionais, planejada para ocorrer como parte da pauta da reunião da equipe. Ao se organizarem para iniciar o encontro, o grupo começou a discutir sobre a necessidade, ou não, de ocorrerem as reuniões. Algumas técnicas disseram claramente achar o momento desnecessário, outras não se pronunciaram, uma outra sugeriu mudar dia e horário para que mais pessoas participassem (comentário sugestivo de que conferia importância aos encontros). Diante dos argumentos, a coordenação limitou-se a mencionar a necessidade de se ter um espaço de socialização dos informes, a única justificativa apresentada para a manutenção do momento, encerrando-se assim a discussão sobre o assunto.

Um aspecto chamou atenção da pesquisadora. Ao ser questionada sobre a quantidade de adolescentes em acompanhamento socioeducativo que estariam matriculados em instituição escolar, a equipe da UAMA respondeu que não tinha condições de aferir a quantidade com exatidão, tendo em vista que o período de matrículas ainda permanecia aberto. A resposta indica fragilidade quanto à sistematização e mensuração dos dados de acompanhamento socioeducativo, e revela o quanto isso pode interferir no planejamento de ações assim como nos modos de interação entre profissionais, adolescentes, familiares e rede de atendimento socioeducativo. O fato de estarem em cumprimento de medidas socioeducativas confere aos adolescentes a prerrogativa de se matricularem em unidades escolares a qualquer tempo do ano letivo.

Em relação às iniciativas de trabalho conjunto entre a UAMA e escolas da comunidade, a equipe relatou uma aproximação modesta, que ocorre somente em relação a algumas instituições educacionais, com vistas a acompanhar o rendimento dos jovens em que elas identificam necessidade. Além do acompanhamento, a equipe técnica da unidade relatou estar sempre está à disposição das escolas para contribuir na vida escolar do adolescente, comparecendo às instituições sempre que solicitada,

participando de estudos de casos e acionando os serviços da rede socioeducativa, quando necessário.

O posicionamento da equipe chama a atenção para o fato de que o entendimento sobre a possibilidade de atuação intersetorial no acompanhamento socioeducativo ainda carece de discussão para a plena implementação de ações conjuntas, pois o relato apresentado pelo grupo refere-se a ações unilaterais que seriam socializadas com as políticas públicas que poderiam ser parceiras “quando solicitadas”.

Na mesma reunião estava prevista a realização de uma roda de leitura dialógica, conduzida pela pesquisadora, com o objetivo de apresentar o método e as obras literárias a serem utilizadas durante as sessões de leitura dialógica, como parte das futuras atividades de campo com os adolescentes. As informações discutidas nos parágrafos que se seguem têm como base esse encontro com a equipe.

A pesquisadora distribuiu sobre a mesa as obras literárias que seriam usadas na pesquisa e solicitou que as pessoas presentes escolhessem uma delas para a realização da leitura. Rapidamente elas se organizaram em torno de um livro e elegeram a obra intitulada *O matador*, de Wander Piroli e Odilon Moraes. Durante a atividade, houve o engajamento de parte significativa da equipe na roda de leitura dialógica, algumas técnicas com olhar atento, outras tecendo comentários em relação ao conteúdo do livro e com interesse pelo método. Essa ação teve o objetivo de apresentar a metodologia da pesquisa e também construir conjuntamente com a equipe da UAMA ajustes necessários para a realização da atividade de campo. Caso houvesse interesse do grupo, poderíamos também refletir sobre o uso da leitura dialógica como ferramenta de trabalho socioeducativo.

No diálogo produzido durante a roda, as técnicas destacaram, como desafios a serem superados no trabalho cotidiano com os adolescentes em cumprimento de medida, as dificuldades que sentem ao tentar estabelecer um diálogo mais fluido em relação à vida dos adolescentes e à construção de vínculos entre profissionais e jovens. Para elas, é perceptível que muitos adolescentes não se sentem à vontade para conversar sobre diversos assuntos, associando o cumprimento da medida às ações policiais ou informativas do poder judiciário. Tal fato nos pareceu comprometer a possibilidade de estabelecimento de interações mais genuínas entre os participantes. Contudo, mesmo após questionamento da pesquisadora sobre quais seriam as possíveis causas dessas dificuldades, não avançou a discussão sobre como as atividades desenvolvidas na

UAMA podem endossar ou reverter o sentimento de distanciamento entre trabalhadores e adolescentes.

Outro aspecto característico da forma de trabalho relatada pelo grupo nesse encontro inicial se refere ao fato de que as atividades eram desenvolvidas essencialmente de maneira individual, seja com os adolescentes, seja por não haver interação entre as profissionais. Questionadas sobre a rotina de acompanhamento desenvolvida na UAMA, as profissionais relataram um cotidiano caracterizado por atendimentos individuais aos adolescentes e seus familiares, ausência de oficinas temáticas e/ou quaisquer outras atividades de contexto grupal. Dessa maneira, a reflexão sobre caminhos socioeducativos a serem propostos ou construídos durante os acompanhamentos é partilhada somente em casos com maior repercussão entre profissionais com quem possuem mais afinidade.

As interações entre técnicas e adolescentes, observadas de maneira não planejada pela pesquisadora através dos momentos de recepção ou despedida na unidade, ao longo dos dias em que aconteceram as rodas de leitura com os adolescentes, trouxeram informações importantes sobre a forma como se relacionam. As interações sociais aqui apresentadas são compreendidas como momentos de inter-regulações nos quais se constituem processos psicológicos específicos (Pedrosa & Carvalho, 2005). Nesse sentido, buscamos refletir sobre episódios de interação entre adolescentes e trabalhadores sob a perspectiva de processos dialógicos constitutivos do processo de construção dos sujeitos.

Para colaborar com o processo de análise da produção de significado sobre o trabalho desenvolvido pela equipe, é importante destacar que o grupo, de maneira geral, sempre se mostrou receptivo à pesquisadora, inclusive refletindo sobre possibilidades e sugestões de estratégias que poderiam ser adotadas para superar as dificuldades identificadas na experimentação piloto, em especial, quanto ao (não) comparecimento da maior parte dos adolescentes convidados. Contudo, ao mesmo tempo, todas as tentativas de agendamento com as técnicas para a realização das futuras rodas de leitura dialógica, que aconteceriam concomitantemente às desenvolvidas junto aos adolescentes, foram infrutíferas.

6.2.3.2 Episódio 1: “vaquinha”

GL cumpria medida de liberdade assistida e, nessa condição, tinha direito ao cartão de gratuidade de transporte público, entretanto o cartão ainda não havia sido emitido até o momento. A equipe vinha suprindo essa falta com um cartão emprestado, que era semanalmente carregado com dinheiro arrecadado pela equipe, na forma de uma “vaquinha”, para garantir condições de deslocamento do estudante até a escola. Além disso, diante da indicação do jovem como participante da pesquisa, V. (profissional da UAMA) sugeriu que os profissionais da unidade também se cotizassem para pagar uma marmita, de modo que ele pudesse ficar na unidade após a roda de leitura dialógica, almoçar e seguir dali para a escola. O seguinte diálogo ocorreu na presença da pesquisadora, enquanto acompanhavam o adolescente até a porta de saída, ao final do primeiro encontro entre o jovem e a pesquisadora:

V: Então, GL, eu acho que será muito legal pra você participar desses encontros de leitura com a Vanessa.

GL: É, mas eu já falei pra ela, acho que não vai dar, preciso ir em casa pra comer antes de ir para a escola, daí ter de pegar ônibus pra vir pra cá, depois pegar ônibus pra ir em casa comer, depois pegar outro pra ir pra escola, daí não sei, acho que é muito gasto.

V: Hum... é verdade, mas a gente pode pensar em um negócio. E se nós aqui fizéssemos uma vaquinha pra comprar uma marmita pra você, daí depois de almoçar aqui você poderia seguir direto pra escola?! A gente arrecada o dinheiro com o pessoal aqui, igual fizemos com seu passe de ônibus.

GL: É, não sei, tem as coisas que faço em casa também, não sei.

V: Por mim já tá certo. [Vira-se para a pesquisadora] Vanessa, podemos resolver desse jeito, né?

P: Se o GL estiver de acordo, por mim tudo bem.

V: Então está combinado. GL, te esperamos semana que vem e você almoça aqui e depois vai para a escola.

Todos se despediram no portão, o adolescente saiu e não retornou nas semanas seguintes. Podemos observar, nesse episódio, a existência de um esforço por parte da profissional que realiza o acompanhamento socioeducativo para que o adolescente participe da atividade proposta, inclusive propondo a realização de investimento financeiro para esse fim. Porém, a ação se mostra insuficiente para a construção de uma percepção do esforço da equipe como oportunidade para a realização de uma atividade significativa, do ponto de vista do adolescente. A profissional parece não ter se atentado para a possibilidade de que o adolescente pudesse não estar interessado em participar da pesquisa sem, contudo dizer diretamente. Além disso, não buscou maiores informações sobre compromissos relacionados à rotina do adolescente, principalmente quando ele diz: “É, não sei, tem as coisas que faço em casa também, não sei”. Em outras palavras, o que se notou – a despeito da boa vontade – não foi uma interação pautada na

reciprocidade, pois a voz do adolescente, seus interesses e necessidades não foram verdadeiramente escutados pela profissional. Os posicionamentos ideológicos próprios dela são projetados sobre o adolescente, que resiste a eles, não os incorpora e acaba por evadir da instituição para não participar da atividade.

Hermans (2001), ao se referir às possibilidades alcançadas através das situações dialógicas, afirma que, dependendo do momento e da forma de interação entre as pessoas, diferentes valores particulares relacionados à experiência podem emergir, oportunizando modificações ou até mesmo substituições no sistema de significados pessoais, uma vez que este se encontra permanentemente aberto e inacabado.

É possível observar que V. não conseguiu criar um espaço de escuta das necessidades do jovem, para, junto com ele, negociar possíveis formas de participação e engajamento na pesquisa, lembrando que sequer o caráter voluntário da participação em pesquisas, legalmente assegurado, foi ali respeitado. É possível supor que esse movimento provavelmente se repita na relação cotidiana estabelecida entre eles durante o processo de acompanhamento do cumprimento da medida de liberdade assistida, ilustrando o que Bakhtin (1993) denomina como monologização do discurso, que significa desconsiderar a posição do outro pela via do aniquilamento de sua voz na situação comunicativa.

Conforme o *Caderno de Orientações Técnicas: Serviços de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto* (2016), é necessário que o profissional que acompanha adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas construa junto do adolescente e seus familiares e/ou responsáveis o Plano Individual de Atendimento (PIA). Tal documento, como instrumento de planejamento e gestão de metas de curto, médio e longo prazo, monitorado e avaliado constantemente, refere-se aos conteúdos a serem trabalhados conjuntamente entre os envolvidos ao longo do cumprimento de medidas socioeducativas. Se levarmos em consideração a forma como adolescente e técnica interagem no episódio apresentado, poderíamos afirmar que há dificuldade no processo de comunicação e conseqüente negociação dos objetivos a serem pactuados entre ambos na trajetória de acompanhamento socioeducativo.

Outro aspecto que pode ser observado nesse episódio diz respeito à relação de poder de autoridade em relação à participação do adolescente na pesquisa. A técnica faz o movimento de tomada de decisão por si, impondo ao adolescente a ideia de que sua alimentação será feita no espaço da UAMA para que ele possa participar da atividade. Essa situação de assistência/controla dos corpos de pessoas submetidas ao cumprimento

de sanções é vastamente discutida por Foucault (1994) e observada também no estudo desenvolvido por Marinho (2019) ao refletir sobre as medidas socioeducativas em meio fechado no Distrito Federal.

A ausência de indicadores que apontassem para o ajustamento de ações entre os participantes do diálogo, o que poderia ocorrer através da possibilidade de que a profissional e o adolescente aprofundassem o diálogo sobre a participação do jovem na pesquisa, por exemplo, destaca o prejuízo no processo de regulação recíproca. Assim, não houve desdobramento do episódio com eventos que demonstrassem a composição de uma nova atividade de ambos em relação ao fato e suas consequências (Pedrosa & Carvalho, 2005).

6.2.3.3 Episódio 2: “E-mail, o que é isso?”

Outro momento interessante para refletir sobre as peculiares maneiras de interação entre profissionais e adolescentes pode ser observado no segundo episódio interativo que selecionamos para análise. Após a realização de entrevista inicial de pesquisa e roda de leitura dialógica com o adolescente MR, a pesquisadora e a profissional responsável pelo acompanhamento do jovem se despedem dele enquanto caminham pelos corredores que conduzem até a porta de saída; D., técnica de referência do adolescente, aproxima-se para lhe contar que havia criado uma conta de e-mail em seu nome e feito, por conta própria, sua inscrição na avaliação denominada de Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que o certificaria como quem cursou as séries iniciais do Ensino Fundamental. O diálogo que se seguiu foi o seguinte:

D: Ah, o seu e-mail é xxxxx@gmail.com

MR: Tá.

D: Você precisa anotar senão vai esquecer que eu sei [risos].

MR: Tá, mas o que é isso, e-mail?

Breve momento de silêncio enquanto pesquisadora, adolescente e técnica se olham.

D: Ué, é e-mail [risos]. É... Você tem Facebook?

MR: Sim.

D: Então, como você faz pra entrar no Facebook?

MR: No celular, coloquei lá no celular.

D: Ah, tá, hum... E-mail serve pra você mandar cartas ou mensagens para as pessoas, é como o correio fazia antigamente, só que digital, pelo computador ou pelo celular, daí ao invés de colocar o endereço da casa coloca o endereço do e-mail, tipo o seu xxxxxx@gmail.com. Ele é importante pra fazer cadastros na internet em geral. Deu pra entender?

MR: Sim. [Balançando afirmativamente a cabeça, mas não de forma convincente.]

D: Então tá, a gente se vê por aqui semana que vem, hein?

A situação descrita demonstra alguns elementos dignos de análise. O primeiro é que, no intuito de colaborar e mesmo impulsionar o desenvolvimento, agentes sociais encarregados da promoção de desenvolvimento inibem a autonomia e a subjetividade de adolescentes e jovens, reproduzindo a dependência. O segundo refere-se à notável diferença e/ou distância entre os universos de produção semiótica do adolescente e do sistema que o atende, comprometendo a qualidade da comunicação e, conseqüentemente, da interação entre as pessoas no processo de negociação de significados nos contextos socioculturais concretos (Lopes de Oliveira, 2006). Tal evento evidencia a necessidade de reflexão sobre as formas e conteúdos abordados quando do desenvolvimento do trabalho no processo de acompanhamento socioeducativo na expectativa de que profissionais e adolescentes possam minimamente compreender os desafios e possibilidades da comunicação estabelecida entre ambos.

Linell (2003), ao formular a ideia de dialogismo, tendo como referência a interação entre indivíduos, indica a interdependência entre discurso, contexto, aspectos sócio-históricos e culturais da comunicação como elementos indispensáveis ao processo dialógico. De acordo com essa perspectiva, podemos perceber que o e-mail, uma ferramenta de comunicação usualmente utilizada pela profissional, não faz parte do repertório cotidiano de instrumentos simbólicos do adolescente MR. Mesmo a nítida tensão gerada a partir da confrontação trazida pela dúvida do jovem não foi capaz de promover a construção de algo comum entre adolescente e técnica: ela teve dificuldades em expressar sua concepção sobre o assunto e ele, aparentemente, não compreendeu o que lhe foi explicado.

Nessa mesma direção de análise, os adolescentes em cumprimento de LA, tipo de medida executada pela unidade na qual foi realizada a pesquisa, informaram, durante as conversas com a pesquisadora, que há também uma distância temporal entre os atendimentos individuais, geralmente realizados com periodicidade mensal. Essa frequência baixa de encontros, certamente determinada pela insuficiência de técnicos de referência na UAMA, acaba por constituir um fator que não colabora para o sucesso da ação socioeducativa, assim como empobrece os vínculos entre adolescentes e as profissionais da unidade de atendimento.

O SINASE (Lei nº 12.594/2012), embora não se refira objetivamente à frequência em que deva se dar a presença dos adolescentes na UAMA, no inciso IV do seu art. 5º, transfere a Estados e municípios a obrigatoriedade de editar normas complementares para a organização e funcionamento dos programas de Sistema de

Atendimento Socioeducativo, o que envolve definir tal periodicidade e garantir condições para que esta se cumpra. Em especial, no que se refere aos programas em meio aberto, objeto do art. 13 da lei, os diretores de programa têm o dever de designar um técnico encarregado de supervisionar o desenvolvimento da medida e acompanhar sua evolução. Assim, a presença, constante e motivadora do supervisor de medida constitui-se como elemento fundamental na produção de relações que se propõem a ser transformadoras de trajetórias de desenvolvimento juvenil, conforme as possibilidades da socioeducação (Jimenez & Frasseto, 2015).

A falta constante dos adolescentes aos agendamentos realizados, tanto para os encontros da pesquisa quanto para os atendimentos de acompanhamento, assim como a elevada frequência em que os técnicos deixam de buscar informações sobre os motivos das ausências podem ser interpretadas como indicadores semióticos da forma como equipe e adolescentes constroem sentidos em relação à medida socioeducativa. Tais sentidos são, nesse sentido, mediados por desmotivação, indiferença, descrença no alcance de resultados positivos, além de vínculos interpessoais frágeis e marcados por assimetria de poder (Andrade, 2017; Machado, 2018).

Essa concepção adotada pelos instrumentos normativos da socioeducação aponta também para a necessidade de que a equipe de acompanhamento socioeducativo tenha uma postura ativa e de incentivo ao desenvolvimento individual e social dos envolvidos. Assim, os profissionais devem promover uma escuta qualificada das demandas e ir ao encontro dos adolescentes e seus familiares de forma que aqueles possam também exercer o protagonismo nas atividades propostas, ou seja, superar a postura de esperar que os usuários dos serviços os procurem somente quando entenderem ser necessário algum tipo de encaminhamento ou solicitação.

Na mesma linha, é revelador das lacunas que permeiam o atendimento o fato de que todos os adolescentes participantes da pesquisa (estudo piloto e principal), ao serem questionados sobre as medidas socioeducativas que estavam cumprindo, relataram não saber quanto tempo já haviam cumprido até aquele momento. Essa imprecisão ou falta de informação pode ter relação com uma percepção de “tempo parado”, “congelamento do tempo”, narrada por alguns deles ao se referirem ao transcurso da medida socioeducativa (Machado, 2018). Pode, no entanto, igualmente ser identificada como elemento que proporciona ausência de espaços para projeção de si no futuro, de imaginação de futuros possíveis, projetos de vida, bem como de construção de meios para a viabilização de diferentes trajetórias (Lopes de Oliveira, 2006; Lopes de Oliveira,

2014), mediados pelas vivências associadas ao PIA e com as técnicas de referência e agentes socioeducativos.

Chamou a atenção o isolamento em que se desenvolvem as atividades cotidianas na unidade investigada. Não foi possível observar as profissionais desenvolvendo nenhuma atividade em equipe (além das reuniões quinzenais descritas), nem qualquer forma de atendimento em grupo com os adolescentes nos momentos em que estivemos na UAMA para planejamento e recrutamento de participantes de pesquisa. Da mesma forma, apesar dos inúmeros e insistentes convites realizados por elas aos adolescentes, estimulando-os a participar, em nenhum dos encontros realizados na fase piloto houve a presença de mais de um adolescente. Desse modo, somente foram realizadas atividades de mediação de leitura com um adolescente por vez.

No contexto das medidas socioeducativas, entendemos que as intervenções que visam promover certas direções de desenvolvimento e diminuir a probabilidade de outras direções devem incidir especialmente sobre os fatores sócio-histórico-culturais dos adolescentes. Assim, a promoção de atividades em grupo (de técnicas e adolescentes) poderia contribuir com a produção de campos de significados dinâmicos imersos em ondas de cultura que sempre se renovam e, ao fazê-lo, inovam o fluxo de possibilidades de sentir e pensar de cada sujeito (Valsiner, 2012).

6.2.4 Fase de estudo principal

6.2.4.1 Contexto

Após a realização da fase de estudo de piloto, foram desenvolvidos ajustes na metodologia de pesquisa em conjunto com a equipe de profissionais da UAMA. Dessa forma, as técnicas sugeriram que a pesquisa ocorresse diretamente na biblioteca do bairro, local onde alguns adolescentes atendidos, entre eles os indicados como participantes de pesquisa, cumpriam medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade. Tal ajuste ajudaria a solucionar a questão da participação contínua dos adolescentes na atividade e poderia potencializar as demais ações desenvolvidas por eles no espaço da biblioteca. Para tanto, combinamos que elas convidariam previamente os adolescentes a participar e na data combinada para o primeiro encontro estariam presentes para apresentação da pesquisadora aos adolescentes.

A biblioteca do bairro está situada em uma praça arborizada, ao lado de duas escolas. Possui grande espaço interno dividido em dois pisos. No térreo, encontra-se o acervo geral, mesas coletivas e espaços individuais para leitura, assim como o balcão de atendimento e duas salas pequenas utilizadas pela equipe de profissionais do local. No piso superior, encontra-se a sala da coordenação da biblioteca e uma sala para atividades em grupo, local que nos foi indicado pela equipe para a realização da atividade junto aos adolescentes.

6.2.4.2 Episódio 3: “A presença da ausência”

A atividade de campo na biblioteca aconteceu de maneira diferente do que havia sido planejado. As técnicas que acompanham os adolescentes em cumprimento de prestação de serviço à comunidade no local não responderam às solicitações feitas pela pesquisadora de que estivessem presentes no encontro, que corresponderia ao contato inicial entre eles e a pesquisadora. Além disso, a atividade se iniciou com atraso, pois a pesquisadora aguardou a chegada de C., pessoa responsável pelo acompanhamento de PSC dos adolescentes na biblioteca.

A expectativa era a de que C. pudesse fazer a introdução da pesquisadora na rotina de atividades socioeducativas desenvolvidas pelos adolescentes na ausência das técnicas. Ao chegar, C. relatou que não conhecia nenhum dos adolescentes em cumprimento de PSC. Assim, a pesquisadora foi apresentada aos adolescentes por uma pessoa que também não os conhecia.

Todos os adolescentes presentes afirmaram que suas técnicas de referência não haviam comentado sobre a pesquisa na biblioteca e sequer sobre a proposta de que participassem do estudo. Ainda assim, a pesquisadora apresentou sua proposta, mostrou todas as obras literárias que seriam utilizadas nos encontros e convidou os adolescentes e C. a participar, naquele momento, da primeira roda de leitura dialógica. Todos aceitaram.

Durante toda a atividade, C. permaneceu como observadora, não tendo interagido com o grupo apesar dos diálogos oportunizados pela leitura do livro. Ao final da atividade, a pesquisadora questionou se os adolescentes gostariam de participar da pesquisa através da realização dos próximos encontros. Todos responderam afirmativamente.

Durante o período de realização das três rodas de leitura conduzidas na biblioteca, não foi realizado nenhum encontro entre a pesquisadora e as profissionais da UAMA, apesar das várias solicitações de agendamento feitas pela pesquisadora. Ao encerrar as atividades do estudo principal, foi enviada solicitação de agendamento para reunião com a equipe da UAMA com o objetivo de conversar sobre o encerramento das atividades de campo. A resposta veio, como sempre, afetuosa, porém sem nenhum indicativo de data.

Destacamos as possibilidades de interação entre profissionais e adolescentes como um dos objetos de análise do presente estudo por acreditarmos que, a partir das interações estabelecidas pelos adolescentes com as pessoas que compõem os espaços socioeducativos, seus processos de desenvolvimento podem ser potencializados ou desqualificados.

Branco e Lopes de Oliveira (2018) ressaltam a importância de processos de desenvolvimento que decorrem da possibilidade de reflexão e raciocínio moral sobre práticas de interação com o outro, o que nos leva a inferir que a qualidade das interações estabelecidas entre adolescentes e os demais atores do processo socioeducativo, ou seja, com os profissionais da biblioteca e da UAMA, pode incrementar os processos e colaborar para a construção de posicionamentos críticos, conscientes e autônomos dos adolescentes.

De acordo com as recomendações do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS, 2013), para a realização do trabalho socioeducativo em meio aberto, espera-se que os encontros interpessoais promovam potencialidades, fortaleçam vínculos, sentimentos de valorização e estimulem a ação transformadora. Assim, as metodologias de trabalho social que promovem proteção social devem ser caracterizadas por: postura de valorização e reconhecimento do outro; situações de produção coletiva de soluções; exercício de escolhas; tomada de decisão sobre a própria vida e de seu grupo; experiência de diálogo na resolução de conflitos e de divergências; reconhecimento de limites e de possibilidades das situações vividas; experiência de escolher e decidir coletivamente; experiência de aprender e ensinar horizontalmente; experiência de reconhecer e nominar suas emoções nas situações vividas; e experiência de reconhecer e admirar a diferença.

Entendemos que o espaço para o cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto, qual seja, a UAMA, composto por uma equipe de pessoas que dedicam no mínimo seis horas diárias para suas atividades profissionais, configura-se como

equipamento com grande potência de apoio para a construção de novas trajetórias. Porém, é preciso atentar-se para as formas de interação que ocorrem nesse espaço e partir dele, apresentando abertura para o encontro com a alteridade real ou imaginada no contexto socioeducativo como assunção de uma postura dialógica (Lopes de Oliveira & Guimarães, 2016).

A ausência das profissionais responsáveis pelo processo socioeducativo e o aparente descompromisso com o acompanhamento de atividades relacionadas à PSC e à pesquisa é ilustrada no episódio aqui descrito. Revela-se através da não comunicação aos adolescentes sobre a oportunidade de participação na pesquisa, o desconhecimento dos mesmos sobre quem seria a pessoa responsável pelo acompanhamento deles na biblioteca e a não realização dos encontros pactuados entre equipe e pesquisadora ao longo dessa fase do estudo. Tudo isso nos leva a refletir sobre possíveis prejuízos como efeito dessa postura no acompanhamento oferecido aos adolescentes, posto que somos seres sociais. Estar em relação – nos mais diversos contextos e ao longo de toda a existência – é uma necessidade e, assim, nos constituímos como parte de grupos e criamos laços afetivos positivos e negativos (Valsiner, 2014).

Dessa forma, como poderia o trabalho socioeducativo ajudar os sujeitos em interação (mesmo que se dê majoritariamente a partir de mecanismos de controle – cumprimento ou não da medida socioeducativa) a definir os modos pertinentes de interpretação da realidade e significação das experiências, considerando aspectos culturais que permeiam as relações? Nossa hipótese é a de que, ao serem criadas intencionalmente, no contexto socioeducativo, oportunidades para o reconhecimento da alteridade, surgem novas possibilidades de produção de significados e, conseqüentemente, de construção de trajetórias. Nessa perspectiva, tais espaços de desenvolvimento não foram proporcionados aos adolescentes.

Apoiadas na ideias de Branco e Lopes de Oliveira (2018), consideramos que a promoção de espaços dialógicos, sobretudo por meio de atividades em grupo, deve adquirir uma importância capital entre as metodologias de acompanhamento adotadas na socioeducação, contribuindo para que se atinjam objetivos mais amplos em termos do desenvolvimento dos adolescentes, além da simples verificação de cumprimento da medida socioeducativa que lhes foi imposta.

6.3 Eixo 3: valor heurístico da leitura dialógica em pesquisas qualitativas

Este eixo reflete sobre o valor heurístico da leitura dialógica como método para a construção de informações em pesquisas qualitativas para o aprofundamento de investigações dos fenômenos psicológicos de acordo com a psicologia dialógica. Trata-se, assim, de uma proposta de inovação metodológica se considerarmos que essa ferramenta tem sido comumente utilizada em estudos que promovem a análise do comportamento através do desenvolvimento da linguagem e da expressão oral (Fontes & Cardoso-Martins, 2004), compreensão de narrativas (Flores, Pires & Souza, 2014; Medeiros & Flores, 2017; Rogoski, Flores, Coêlho, Gauche & Souza, 2015), empatia (Riquelme, Jara & Montero, 2013), engajamento e participação social (Guevara, Queiroz & Flores, 2017), fluência no uso de linguagem matemática (Purpura, Napoli, Wehrspann & Gold, 2017) e uso de recursos expressivos (Lever & Sénéchal, 2011). Além disso, há indicadores de que ler histórias para pessoas favorece o gosto e a motivação para leitura (Baker, Mackler, Sonneschein & Serpell, 2001).

Foram promovidas rodas de leitura dialógica no momento de apresentação da pesquisa com os profissionais e adolescentes durante a fase de estudo piloto e somente com os adolescentes durante a fase de estudo principal.

6.3.1 Estudo piloto

6.3.1.1 Contexto

O primeiro e único momento de realização de uma roda de leitura dialógica com as profissionais da UAMA se deu no encontro proporcionado durante a reunião de equipe, com vistas à apresentação da pesquisa. A pesquisadora visou, além de aproximá-las da metodologia proposta para a construção dos dados da pesquisa, introduzir a possibilidade de que a leitura dialógica pudesse ser utilizada como ferramenta metodológica para o trabalho com adolescentes em espaços socioeducativos.

6.3.1.2 Episódio 1: “O encontro”

Todas as participantes da reunião de equipe em que se deu a apresentação da pesquisa ficaram curiosas quanto ao método que seria utilizado pela pesquisadora. Por

esse motivo, aceitaram imediatamente participar de uma roda de leitura, no momento em que se apresentou a proposta.

O livro utilizado foi *O matador*, de Wander Piroli e Odilon Moraes. Tal momento não foi registrado através de gravação pela pesquisadora, portanto a discussão aqui se baseia no diário de campo e notas *a posteriori*, ou seja, não conta com o conteúdo detalhadamente transcrito.

Foram distribuídos sobre a grande mesa, em volta da qual todas estavam sentadas, todos os exemplares de obras literárias que seriam utilizados ao longo da pesquisa. Solicitou-se que a equipe escolhesse um que seria objeto da leitura dialógica naquele momento. As participantes examinaram quase todos, de maneira superficial, e decidiram conjuntamente qual seria lido.

A roda de leitura dialógica durou aproximadamente quarenta minutos, caracterizada pela leitura pausada e intencionalmente fraseada do texto e a interrupção intencional da leitura em pontos específicos, nos quais se apresentavam perguntas às profissionais.

Todas as participantes se participaram de maneira aberta da atividade e trouxeram elementos de vida e memória pessoal, relacionados ao conteúdo do livro, que se refere a uma menino cujo desejo era ser capaz de bem utilizar um estilingue para matar pássaros. A narrativa literária oportunizou, por exemplo, que se evocassem costumes das participantes que passaram a infância em cidades pequenas do interior, em tensão com os modos de vida adotados nos centros urbanos atualmente. Tal momento criou a possibilidade de que umas conhecessem mais as outras.

A pesquisadora questionou a opinião do grupo sobre a possibilidade de uso da leitura dialógica como possibilidade de instrumento na pesquisa e no acompanhamento socioeducativo, ao que a equipe foi unânime em afirmar que se tratava de oportunidade de aproximação e estabelecimento de vínculos com os jovens. A partir desse momento, elas destacaram alguns desafios revelados no trabalho cotidiano com os adolescentes, como a dificuldade que as profissionais sentem em estabelecer uma conexão entre o cumprimento das metas estabelecidas nos PIAs e a vida rotineira com os jovens. Uma das profissionais relatou que a precarização e vulnerabilidade apresentada nos relatos de vida dos adolescentes e seus familiares fazem com que ela tenha constantes noites de insônia e sintomas psicossomáticos, com dores pelo corpo.

A roda de leitura se encerrou com a equipe aprovando o método, relatando que foi um momento importante de trocas nunca antes ocorridas em reunião de equipe e

endossando o uso da leitura dialógica no propósito da pesquisa de campo. As profissionais identificaram a possibilidade de utilizar essa técnica de mediação em seu fazer socioeducativo.

Da mesma forma e utilizando os mesmos exemplares literários, foram disponibilizados, para a escolha do grupo, todos os livros apresentados no apêndice C do presente estudo. Segundo Café (2015), quanto mais variados forem os contos disponibilizados para a realização de leituras compartilhadas, maiores serão as oportunidades de ampliação da visão de mundo dos envolvidos. A diversidade apoia o desenvolvimento de narrativas e amplia as possibilidades de interação entre os sujeitos e a cultura, contribuindo para a construção de sua subjetividade.

Através do episódio apresentado, observa-se o valor heurístico da leitura dialógica quando da percepção do momento de leitura como oportunidade de as profissionais expressarem seus sentimentos em relação ao trabalho, assim como recordar fatos de suas infâncias de maneira compartilhada no ambiente de trabalho. A interação das várias vozes presentes no momento da leitura compartilhada contribuem, dessa forma, para o delineamento dos percursos possíveis de seu próprio desenvolvimento, do desenvolvimento das outras pessoas e da situação aqui vivenciada em contexto profissional, porém não restrita somente a ele (Branco & Lopes de Oliveira, 2018).

A leitura dialógica representou uma oportunidade para a circulação de palavras, ideias, crenças, valores e criou ambiente propício para que uma das participantes trouxesse informações não ditas anteriormente no contexto grupal sobre seu estado de saúde, criando a oportunidade para o que Amorim e Rossetti-Ferreira (2008) denominam de (re)atualizações das relações ao situarem a intersubjetividade como processo fundante do desenvolvimento. Nessa medida, acreditamos que a técnica possibilita um caminho para a emergência e a compreensão de aspectos desenvolvimentais relevantes para a investigação em análise qualitativa.

6.3.2 Estudo principal

6.3.2.1 Contexto

Os três encontros realizados com os adolescentes nesta fase da pesquisa tiveram a roda de leitura como atividade principal para a construção de dados. Segundo Andrade

(2012, p. 127): “Contar e ouvir histórias são práticas que devem ser estimuladas em nossa sociedade individualista”. Dessa forma, a leitura dialógica foi utilizada no presente estudo como experimento na produção de narrativas em grupo para a reflexão e/ou investigação de fatos levando em consideração o encontro com a alteridade.

Desde a primeira roda de leitura dialógica, chamou a atenção da pesquisadora a forma como os adolescentes interagiram com as obras disponibilizadas para a mediação de leitura, desde as brincadeiras relacionadas ao volume de conteúdo – a princípio, eles discutiam, no momento da escolha, quais seriam os livros com histórias menores – até o interesse demonstrado através dos olhares atentos, da curiosidade sobre o que viria a acontecer com os personagens ao longo da história e a relação que estabeleciam com seu cotidiano.

6.3.2.2 Episódio 2: “Uma Semente”

O episódio em análise ocorreu durante a terceira e última roda de leitura dialógica. Esse encontro aconteceu de uma maneira diferente dos anteriores, pois a toda movimentação e organização da atividade foi conduzida pelos adolescentes, sem orientação da pesquisadora.

LU sentou-se ao lado da mesa onde estavam distribuídas as obras literárias que utilizaríamos para a realização da roda de leitura. De maneira espontânea e autônoma escolheu um livro, consultou os colegas presentes, que se encontravam ao redor da mesa, se aceitavam que aquele fosse objeto da leitura. Todos concordaram, e então ele começou a ler.

Leu para todos o livro *A descoberta*, de Jonas Ribeiro³. A leitura foi realizada de maneira clara e tranquila, parando para fazer perguntas ao longo do texto, conforme o procedimento metodológico da leitura dialógica, conduzido nos dois encontros anteriores pela pesquisadora. Todos os adolescentes participaram como nas rodas de leitura anteriores.

Esse encontro contou com a participação de três adolescentes, pois um dos participantes da pesquisa teve autorização de encerramento da medida na semana anterior. Era também o último dia de prestação de serviço como aprendiz, na biblioteca,

3 A Sinopse desta e das demais obras utilizadas ao longo da pesquisa encontra-se no apêndice C.

de um adolescente que havia se envolvido na atividade e participado das três sessões. Ao final da leitura da obra aconteceu o seguinte diálogo:

P: E qual foi a descoberta?

LU: Uma semente [risos].

P: Qual foi a descoberta, HU?

LU: Que a menina gostava dele mesmo se ele não fizesse esses bagueio aí do quadrado, do círculo, triângulo, retângulo.

HU [dirigindo-se a LU]: Você só pegou o final da história. Fala um pouco da descoberta que você sacou?

LU: Que ele fazia de tudo por ela. Ele gostava de plantar quadrado, [...] as coisa geométrica lá. É só um jeito de falar, né? É só um jeito de falar que ele fazia a mesma coisa todo dia do mesmo jeito. E aí por causa da menina ele começou a fazer de outro jeito. Outras coisas...

Tal episódio foi escolhido pela pesquisadora para ilustrar o valor heurístico da leitura dialógica devido à apropriação da metodologia de leitura compartilhada demonstrada através da iniciativa do adolescente HU em conduzir a roda, assim como pela postura acolhedora e respeitosa demonstrada por todos os participantes ao longo da leitura. Curiosamente, HU afirmou que a descoberta proporcionada por essa leitura seria uma semente, metáfora forjada coincidentemente no nosso último encontro.

Girardello (2014) afirma que, ao se descobrir mediador ou contador histórias, o indivíduo também se constrói como ouvinte, simultaneamente valorizando a oralidade, dando voz a quem se apresenta, ouvindo e construindo conjuntamente possibilidades. Dessa forma, participa e comunga da vida coletiva.

Não foram realizadas entrevistas de encerramento com os adolescentes devido ao fato de que na semana seguinte eles já não se encontrariam na UAMA. Possivelmente, os seguidos reagendamentos da reunião de apresentação da pesquisa aos técnicos e, mesmo, a dificuldade de recrutamento e comparecimento dos adolescentes fizeram com que esse momento da pesquisa coincidisse com o final do semestre escolar, quando as medidas de LA e PSC são encerradas, quando possível.

Café (2015) destaca que, ao utilizar como fundamento a interação com o ouvinte, dando significados individuais e/ou coletivos às narrativas, o mediador de leitura ou contador de histórias nota, na linguagem corporal dos ouvintes, sobretudo, por meio dos olhares, suas expressões de compreensão e acompanhamento na história momentos de abertura, a possibilidade de criação de significados.

A escolha das obras disponibilizadas, o planejamento das pausas ao longo da leitura e a valorização da voz dos adolescentes no diálogo se apresentaram como elementos provocadores ao longo do processo de construção de informações para a pesquisa. Em alguns momentos, os jovens se sentiam encantados e curiosos com as

ideias e ilustrações presentes nos livros. Em outros, se sentiam inseguros com a possibilidade de terem de ler alguma palavra desconhecida ou um conteúdo muito extenso. Tais elementos nos levam a pensar que as obras com ilustrações e histórias objetivas, conforme as utilizadas no presente estudo, podem se fazer mais adequadas ao uso metodológico de produção de narrativas.

Essa situação demonstra o potencial investigativo da leitura dialógica, como também destaca que seu uso na construção de dados em pesquisa qualitativa cria a possibilidade de promoção do envolvimento dos adolescentes na atividade, assim como a interação entre os participantes em grupo.

Dessa forma, tal momento se apresenta também como oportunidade para a promoção da reflexão e como espaço para a construção possíveis formas de relacionamento entre indivíduos e sociedade, a partir das interpretações da realidade construídas por cada um. Nesse sentido, as atividades em grupo são uma rica oportunidade de uso da ferramenta para além de momentos de pesquisa (Branco & Lopes de Oliveira, 2018).

Acreditamos que, através da criação de espaços para expressão e reflexão em grupo caracterizados por práticas dialógicas como rodas de leitura e atividades planejadas para encorajar debates e discussões sobre questões socialmente relevantes e conteúdos afetivamente importantes, podemos oportunizar momentos de reflexão sobre possíveis formas de se relacionar, conforme ilustrado na fala de LU sobre sua compreensão do conteúdo do livro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa se configurou como um grande desafio para a pesquisadora, tanto por conta de momentos significativos de transformação pessoal vividos ao longo do processo de pesquisa, como pelas características encontradas durante o percurso de construção de dados em campo. Esses momentos se apresentaram como oportunidades de ressignificação das diversas formas de ser e estar nos diferentes contextos, promovendo desenvolvimento pessoal e profissional.

A possibilidade de realizar uma investigação construtivo-interpretativa no campo das medidas socioeducativas nos privilegiou sobremaneira no empreendimento de uma construção teórica sobre o assunto. Pudemos, nesse sentido, reconhecer as produções singulares dos participantes e da instituição pesquisada, por meio da interação dialógica estabelecida no decurso de toda a pesquisa. Se antes a possibilidade de construção conjunta com os adolescentes era uma hipótese, hoje ela é uma certeza.

A investigação sobre a dinâmica de significação da vivência escolar dos adolescentes nos apresentou características sociais e individuais que, em articulação, compõem a teia de significados construída pelos participantes da pesquisa e demonstrou que existe ainda uma lacuna a ser preenchida ao se refletir sobre estratégias de conexão entre experiência escolar e ações socioeducativas de maneira que estas possam impulsionar a criação de novas possibilidades de trajetória de vida.

Uma das formas de enfrentamento dos desafios que se apresentam no contexto socioeducativo seria, portanto, o investimento em ações de fomento da qualidade da interação entre profissionais e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Essa relação poderia ser aprimorada através de atividades como a leitura dialógica, momento em que é possível abordar conteúdos educacionais diversos em conexão com a expressão de vivências pessoais e significados produzidos individual e socialmente.

Expressando extremo respeito ao trabalho desenvolvido pela equipe de profissionais da UAMA participante da pesquisa, consideramos que a promoção de espaços dialógicos, sobretudo por meio de atividades em grupo, deve adquirir uma importância maior entre as metodologias utilizadas para promover ações socioeducativas desenvolvidas. Assim, contribui-se para que se atinjam objetivos mais amplos em termos do desenvolvimento dos adolescentes, transcendendo a monitoração

de encaminhamentos burocráticos, a condicionalidade de estar ou não matriculado em instituição escolar e/ou inserido em atividades profissionalizantes.

A apreciação dos dados institucionais em contraposição às informações construídas no capítulo seis nos leva a refletir sobre a necessidade de criação de estratégias de fortalecimento da práxis através da articulação com as reflexões construídas em âmbito acadêmico. É preciso que tais esferas estejam conectadas para o fortalecimento mútuo, acreditando que a aproximação entre as ações de planejamento e execução de atividades com ações de produção de conhecimento científico se entrecruzam e podem potencializar o trabalho socioeducativo, assim como promover o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas envolvidas.

Cabe destacar que o presente estudo colabora com as prerrogativas apontadas no Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação para Ciências Humanas e Sociais (2018), conforme destacado na Linha Temática 3 (Políticas Públicas), cujo objetivo aponta a importância da reflexão sobre o acompanhamento e a avaliação de políticas públicas, com o intuito de fortalecer o campo de estudo, subsidiar seus diversos atores e qualificar a produção de políticas públicas no país.

Dialoga também com o III Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil (2019) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 e 16, que são: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”; e “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis”.

Durante o processo de análise das informações empíricas, percebeu-se que seria de grande valia, para o aprofundamento do estudo das dinâmicas de significação sobre a vivência escolar, uma investigação também junto às instituições escolares às quais os adolescentes estão vinculados, com vistas a se somar às vozes que ecoam nesse espaço de suma importância para o desenvolvimento do processo socioeducativo. Essa é talvez uma possibilidade de continuação da pesquisa em uma oportunidade futura.

Por fim, ressaltamos que outro aspecto que poderia ser mais explorado em uma possível continuação do estudo se refere a um maior aprofundamento da reflexão sobre o potencial dos livros ou obras literárias como mais um elemento a ser considerado nas relações e interações promovidas no contexto da leitura dialógica. Segundo Petit (2009), a leitura pode tornar os sujeitos mais aptos a enunciar suas próprias palavras e ser mais

autores de sua própria história, aspectos de suma importância durante o processo socioeducativo, tanto para adolescentes como para profissionais do sistema. Além disso, pode-se ressignificar o objeto livro em nossas trajetórias como algo plenamente acessível.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J.; Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão* (Brasília), 26(2), 222-245.
- Aguiar, W. M. J.; Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Brasília), 94(236), 299-322.
- Aguiar, W.M. J.; Soares, J. R.; Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 56-75.
- Amorim, K. S.; Rossetti-Ferreira, M. C. (2008). Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. *Paidéia*, 18(40), 235-250.
- Andrade, A. M. (2012). *Quem conta um conto aumenta um ponto: contadores de histórias no Distrito Federal (1991 a 2011)* (Dissertação de Mestrado em História Cultural). Universidade de Brasília, Brasília.
- Andrade, A. S. (2017). *Aqui as flores nascem no concreto: negociações nas atuações laborais de agentes socioeducativos* (Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, C. M.; Lopes de Oliveira, M. C. S. (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista*, 26(3), 169-194.
- Arendt, H. (2007). *A condição humana*. Roberto Raposo (Trad.). Celso Lafer (Posf.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bailer, C.; Tomitch, L. M. B.; D'Ely, R. C. S. (2011). Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, XXIV, 129-146.
- Baker, L.; Mackler, K.; Sonneschein, S.; Serpell, R. (2001). Parents' interaction with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent

- home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Bakhtin M. (1993). *Para uma filosofia do ato*. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza (Trad.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João.
- Bakhtin, M. M.; Volosinov, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.
- Barbato, S.; Mieto, G. S. M.; Rosa., A. (2016). O estudo da produção de significados em interações. In M. C. S. Lopes de Oliveira et al. (Orgs.). *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação*. (pp. 89-114). Campinas: Alínea.
- Benjamin, W. (1994/1936). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In W. Benjamin. *Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política*. (pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense.
- Bertau, M.-C.; Gonçalves, M. (2007). Looking at “meaning as movement” in development: Introductory reflections on the developmental origins of the dialogical self. *International Journal for Dialogical Science*, 2(1), 1-13. Recuperado a partir de http://ijds.lemoyne.edu/journal/2_1/pdf/IJDS.2.1.pdf.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da informação do ser humano: a adolescência em questão. *Cad. CEDES*, 24(62), 26-43.
- Bock, A. M. B. (2007). Adolescência como uma construção social. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, 11(1), 63-76.
- Branco, A. U.; Lopes-de-Oliveira, M. C. (Eds.) (2018). *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts*. Switzerland: Springer.
- Branco, A. U.; Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 35-64.

- Brasil (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília.
- Brasil (2013). Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília.
- Café, A. B. (2015). *Os contadores de histórias na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes (PPG-IDA), Universidade de Brasília, Brasília.
- Camacho, Luiza M. Y. (2000) *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Campos, C. C. G.; Souza, S. J. (2003) Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23(1), 12-21.
- Canhota, C. (2008). Qual a importância do estudo piloto?. In E. E. Silva (Org.). *Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica*. (p. 69-72). Lisboa: APMCG.
- Cardoso, A. (2013) Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. *Caderno CRH*, Salvador, 26(68), 293-314.
- Carvalho, A. M. A., Branco, A. U. A., Pedrosa, M. I.; Gil, M. S. A. (2002). Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. *Psicologia em Estudo*, 7, 91-99.
- CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2013a). *Perfil e Percepção Social dos Adolescentes em Medida Socioeducativa no Distrito Federal*. Brasília: CODEPLAN.
- CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2013b). *Pesquisa Distrital por Amostragem de Domicílios – Distrito Federal (PDAD/DF)*. Recuperado a partir de http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2013/Pesquisa%20PDAD-DF%202013.pdf

- CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2013bc). *Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal Meio Aberto*. Brasília: CODEPLAN.
- CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2014a). *Jovens negros e não negros: mortalidade por causas externas na Área Metropolitana de Brasília – 2000 a 2012*. Brasília: CODEPLAN.
- CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2014b). *Os jovens no Distrito Federal: um olhar sobre suas condições de estudo e ocupação*. Brasília: CODEPLAN.
- CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal (2015). *Os trabalhadores das unidades de meio aberto do sistema socioeducativo do Distrito Federal*. Brasília: CODEPLAN.
- Cole, M.; Cole, S. R. (2004) *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Colello, S. (2004). *Alfabetização em questão*. São Paulo: Paz e Terra.
- Costa, A. C. G. (1991). *Por uma pedagogia da presença*. Brasília: CBIA.
- Costa, M. B. (2010). As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. *Conjectura*, 15(1), 93-106.
- Custódio, A. V. (2008). Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. *Revista do Direito UNISC* (Santa Cruz do Sul), 29, 22-43.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, (19), 29-45.
- Eisenstein E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde* (Rio de Janeiro), 2 (2), 6-7.
- Erikson, E. (1968). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fernandes, J. F. F.; Carvalho, M. G.; Campos, E. N. (2012). Vygotsky e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. *Bakhtiniana* (São Paulo), 7 (2), 95-108.

- Ferreira, L. A. M.; Doi, C. T. (2003). *A Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes Vítimas (Comentários ao art. 143 do ECA)*. Recuperado a partir de <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1222.html>.
- Fleury, V. P.; Miramontez, S. H.; Hudson, R. F.; Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: a preliminary study. *Child Language, Teaching and Therapy*, 30, 273-288.
- Flores, E. P. (2014). *Revista projeto livros abertos: Aqui todos contam*. Universidade de Brasília. Recuperado a partir de <http://www.revistalivrosabertos.org/#!leituradialogica/c11c1>.
- Flores, E. P.; Pires, L. F.; de Souza, C. B. A. (2014). Leitura dialógica de um romance infanto-juvenil: efeitos sobre a compreensão textual. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 24(58), 243-252.
- FNPETI – Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (2018). *O trabalho infantil no Brasil: uma leitura a partir da PNAD Contínua*. Brasília: FNPETI.
- Fontes, M. J. O.; Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94.
- Foucault, M. (1994). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. (11a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Freire, S. F. C. D.; Branco, A. U. (2016). A teoria do self dialógico em perspectiva. *Psic.: Teor. e Pesq.*, 32(1), 25-33.
- Fundação Abrinq (2017). *Cenário da infância e adolescência no Brasil*. Recuperado a partir de <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Cenario-2017-PDF.pdf>
- Gentili, P. (Org.) (1995). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Girardello, G. (2014). Um roteiro teórico-literário para pensar o papel da narração oral hoje. *Signo* (Santa Cruz do Sul), 39(66), 3-21.

- Goncalves, L. A. O.; Sposito, M. P. (2002). Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cad. Pesqui.* (São Paulo), 115, 101-138.
- González Rey F.; Martínez, A. M. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. M. A. F. Silva (Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030 (2019). *III Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil*. Recuperado a partir de https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2019/09/relatorio_luz_portugues_19_final_v2_download.pdf
- Guevara, V. L. D. S.; Queiroz, L. R.; Flores, E. P. (2017). Leitura dialógica adaptada para uma criança com transtorno do espectro autista: um estudo preliminar. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 17(1), 87-99.
- Gurski R.; Pereira, M. R. (2016). A experiência e o tempo na passagem da adolescência contemporânea, *Psicol. USP*, 27(3), 429-440.
- Hermans, H. J. (1987). Self as an organized system of valuations: Toward a dialogue with the person. *Journal of Counseling Psychology*, 34(1), 10-19.
- Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31-50.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: towards a theory of a personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-282.
- Hermans, H. J. M.; Kempen, H. J. H. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. California: Academic Press.
- Hermans, H.; Dimaggio, G. (2004). The dialogical self in psychotherapy: Introduction. In H. Hermans & G. Dimaggio (Eds.), *The dialogical self in psychotherapy*. (pp. 1-10). New York: Brunner-Routledge.

- Hermans, H.J.M.; Hermans-Konopka A. (Eds.) (2010). *Dialogical self theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge: Cambridge University.
- Hinde, R. A. & Stevenson – Hinde, J. (1976). Towards understanding relationships. In Bateson & Hinde.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2013*. (2a ed.). Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Recuperado a partir de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). *Panorama Brasil*. Recuperado a partir de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (n.d.). *Cidades e estados*. Recuperado a partir de <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2018). *Atlas da Violência 2018*. Recuperado a partir de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019). *Atlas da violência 2019*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP.
- Jimenez, L.; Frasseto, F. A. (2015). Face da morte: a lei em conflito com o adolescente. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 404-414.
- Kehl, M. R. (2009). *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo.
- Kindermann, T.; Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. In J. Valsiner (Ed.), *Child development in cultural context*. (p. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.
- Laburú, C. E., Silva, D., Vidotto, L. C. (2005). Avaliação tradicional e alternativa no ensino: um estudo comparativo. *Semina: Ciências Sociais e Humanas* (Londrina), 26, 27-42.

- Lever, R.; Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Linell, P. (2003). *What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition* (Lecture). Department of Communication Studies Linköping University, Sweden.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2013). The Bakhtinian self and beyond: towards a dialogical phenomenology of the self. *Culture & Psychology*, 19(2), 259-272.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Desenvolvimento do self e processos de hiperindividualização: interrogações à Psicologia Dialógica. *Psicologia USP*, 27(2), 201-211.
- Lopes de Oliveira, M. C. S.; Guimarães, D. S. (2016). Dossiê: psicologia dialógica, *Psicologia USP*, 27(2), 165-167.
- Lopes de Oliveira, M. C. S; Camilo, A. A. (2014). Participação política juvenil constituição de gênero: uma questão para a psicologia do desenvolvimento. *Athenea Digital*, 14(2), 95-115.
- Lopes de Oliveira, M. C.S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: Uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 11(2), 427-436.
- Lüdke Nardi, F.; Dell'Aglio, D. D. (2010). Delinquência juvenil: uma revisão teórica. *Acta Colombiana de Psicologia*, 13(2): 69-77.
- Machado, K. R. (2018). *Produção de subjetividades na fronteira entre o dentro e o fora da medida socioeducativa de internação: uma abordagem semiótico-cultural do desenvolvimento* (Tese de Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília.
- Marinho, F. C. (2019). *Avaliação do programa socioeducativo de internação no Distrito Federal: desistência do crime e inserção social de egressas*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Brasília.

- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes.
- Marsico, G. (2018). Development and Education as Crossing Sociocultural Boundaries. In A. Rosa; J. Valsiner (Eds.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (2a ed., Vol. 1, pp. 302-316). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattos, E. (2013). *Desenvolvimento do self na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos* (Tese de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- MCTIC – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (2018). *Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação para Ciências Humanas e Sociais*. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.
- MDS – Ministério do Desenvolvimento Social (2013). *Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. Brasília: MDS.
- MDS – Ministério do Desenvolvimento Social (2018). *Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto*. Recuperado a partir de http://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2018/06/Pesquisa_de_Medidas-Divulga%C3%A7%C3%A3o.pdf.
- Medeiros, F. H.; Flores, E. P. (2017). Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(spe), 1-11.
- Méndez, E. G. (2006). Evolução Histórica do Direito da Infância e Juventude. In ILANUD – Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquent; SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República; ABMP – Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude (Orgs.). *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD; SEDH; ABMP.

- Ministério do Desenvolvimento Social Agrário (2016). *Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto*. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social.
- Mitjáns-Martinez, A. (2008). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In A. M. Martinez; M. C. V. R. Tacca (Orgs.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. (pp. 69-94). Campinas: Alínea.
- OIT – Organização Internacional do Trabalho (2014). *Tendencias mundiales del empleo 2014*. Resumen ejecutivo. ¿Hacia una recuperación sin creación de empleos? Recuperado a partir de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--dcomm/--publ/documents/publication/wcms_234111.pdf
- Oliveira, A. M.; Machado, M. (2015). A adolescência e a espetacularização da vida. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 529-536.
- Ozella, S.; Aguiar, W. M. J. (2008) Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.
- Pais, J. M.; Corrêa de Lacerda; M. P.; Oliveira, V. H. N. (2017). Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação: uma entrevista com José Machado Pais. *Educar em Revista* (Curitiba), 64, 301-313.
- Pedrosa, M. I. (1989). *Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Pós-Graduação em Psicologia Experimental, São Paulo.
- Pedrosa, M. I.; Carvalho, A. M. A. (2005). Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 431-442.
- Petit, M. (2009). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. (2a ed.). Celina Olga de Souza (Trad.). São Paulo: 34.
- Purpura, D. J., Napoli, A. R.; Wehrspann, E. A.; Gold, Z. S. (2017). Causal connections between mathematical language and mathematical knowledge: A dialogic reading intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 116-137.

- Rede Peteca. *Mapa do Trabalho Infantil*. Recuperado a partir de <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/mapa-do-trabalho-infantil/#>.
- Riquelme, E.; Munita, F.; Jara, E.; Montero, I. (2013) Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la Lectura Mediada de literatura infantil. *Cultura y Educación*, 25(3), 375-388.
- Rizzini, I.; Zamora, M. H.; Klein, A. (2008). *O adolescente em contexto*. Rio de Janeiro: CIESPI; PUC-Rio; ABMP.
- Rodrigues, D. S.; Lopes de Oliveira, M. C. S. (2016). Psicologia cultural e socioeducação: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. *Revista Subjetividades* (Fortaleza), 16(1), 104-118.
- Rogoski, B. N., Flores; E. P., Gauche; G.; Coêlho, R. F.; Souza, C. B. A. (2015). Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Perspectivas em análise do comportamento*, 6(1), 48-59.
- Salgado, J., & Gonçalves, M. (2007). The dialogical self: Social, personal and (un)conscious. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 608-621). New York: Cambridge University Press.
- Santos, M. A.; Gomes, W. B. (2010). Self dialógico: teoria e pesquisa. *Psicologia em Estudo* (Maringá), 15(2), 353-361.
- Scorsolini-Comin F.; Santos, M. A. (2010). Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 20(3) 745-756.
- Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal – SEE-DF (2014). *Diretrizes Pedagógicas, Escolarização na Socioeducação*. Brasília: SEE-DF.
- Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Ministério da Justiça (2015). *Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014*. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Ministério da Justiça.

- Silva, C. C.; Borges, F. T. (2017). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas* (Brasília), v.23, n.51, p.245-267.
- Soares, R. P. A (2012). *Concepção de família da Política de Assistência Social: desafios à atenção às famílias homoparentais* (Dissertação de Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília.
- Souza, T. Y.; Branco, A. U.; Lopes de Oliveira, M. C. S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal*, 20(2), 357-376.
- Tomio, N. A. O. (2006). *Adolescência na perspectiva histórico cultural* (Monografia de Especialização em Teoria Histórico-Cultural). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Tomio, N. A. O.; Facci, M. G. D. (2009) Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 12(1), 89-99.
- Trassi Teixeira, M. de L. (2006). Evitar o desperdício de vidas. In ILANUD – Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquent; SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República; ABMP – Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e da Juventude. *Justiça, adolescente e ato infracional: socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD; SEDH; ABMP.
- UNICEF (2012). *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa: direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes*. Brasília: UNICEF.
- UNICEF (2017). *Cenário da exclusão escolar no Brasil*. Brasília: UNICEF.
- UNICEF (2018). *Bem-estar e privações múltiplas na infância e na adolescência no Brasil*. Brasília: UNICEF.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington: Lexington Books.
- Valsiner, J. (2004). The promoter sign: developmental transformations within the structure of the dialogical self. *Biennial Meeting of the International Society for*

the Study of Behavioral Development (ISSBD). Germany: Symposium Developmental Aspects of the Dialogical Self.

Valsiner, J. (2011) Constructing the vanishing present between the future and the past. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 141-150.

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de uma psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. A. C. de S. Bastos (Trad.). Porto Alegre, Artmed.

Valsiner, J. (2014). *Invitation to Cultural Psychology*. New Delhi: Sage.

Viñao Frago, A. (1993). *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1986/1941). Como estudar a criança?. In M. J. G. Werebe & J. Nadel-Bruffert (Orgs.), *Henri Wallon*. (pp. 72-82). São Paulo: Ática.

Whitehurst, G. J.; Arnold, D. S.; Epstein, J. N.; Angell, A. L.; Smith, M.; Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.

Whitehurst, G. J.; Epstein, J. N.; Angell, A. L.; Payne, A. C.; Crone, D. A.; Fischel, J. E. (1994). Outcomes of emergency literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.

Zamora, M. H. (Org.) (2005). *Para além das grades: elementos para transformação do sistema socioeducativo*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola.

APÊNDICE A – Roteiro de caracterização da UAMA

Região do DF:

Composição da equipe:

Quantidade de adolescentes em acompanhamento:

Quantos estão matriculados em instituição escolar:

Há alguma iniciativa de trabalho conjunto com alguma escola da comunidade? Caso afirmativo, Quais ações?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista individual com os adolescentes

Idade:

Sexo:

Qual medida socioeducativa está cumprindo? Há quanto tempo? É a primeira vez?

Entrevista inicial

- Lembra-se da primeira vez que foi a escola? Como foi?
- Está matriculada (o) em alguma escola?
- O que acha da escola?
- (Em caso de frequência) Gosta de ir à escola? Qual sua motivação?
- (Em caso de não frequência) Quando deixou de frequentar? Foi a primeira vez? Pode dizer os motivos?
- O que vem à cabeça quando pensa na escola? Tem alguma lembrança que se destaque?
- Existe algo que considere importante na escola?

Entrevista de encerramento (após rodas de leitura)

- Viu alguma conexão das atividades do projeto com as atividades do ambiente escolar? Qual sua opinião?
- Como é (era) sua comunicação/relação com os profissionais da escola (bedéis, professores, direção etc.)
- Gostaria de dizer algo para algum profissional de unidade escolar?
- Se você fosse trabalhador de uma instituição escolar, como faria ou pensaria o trabalho junto aos adolescentes?
- Gostaria de dizer algo para a pesquisadora que não foi perguntado?
- Como foi participar da pesquisa?

APÊNDICE C – Lista de obras literárias disponibilizadas

Títulos	Autores	Editora	Sinopse⁴
A descoberta	Jonas Ribeiro	Cortez	A história conta a experiência de um menino que plantava com perfeição pensamentos quadrados. Do outro lado da rua existia uma garota que adorava poesia e desordem. Ao decorrer do texto se confirma o velho ditado de que os opostos se atraem e, algumas vezes, se complementam. O livro é carregado de metáforas que indicam elementos como amor, admiração, relacionamentos, importância da liberdade, da aceitação de nós mesmos e dos outros.
Águas encantadas	Maté	Gaia	O livro conta três lendas de terras muito longínquas. As águas, doces ou salgadas, escondem criaturas maravilhosas: uma menina-sereia, uma ilha-crocodilo e um dragão chinês.
Amigagem	Renata Farhat Borges & Silvia Amstalden	Peirópolis	Um conto sobre amizade onde as ilustrações em colagem tecem um diálogo com a prosa do texto, resultando em um livro que convoca o nosso olhar para a memória e nos faz sentir abrindo um álbum de recortes pessoais.
A menina que parou o trânsito	Fabricio Valério & Bruna Assis Brasil	V&R	Conto cumulativo que propõe uma reflexão sobre a questão da mobilidade urbana a partir da experiência de uma menina e sua bicicleta.
As fábulas do Magnífico Terry Jones	Terry Jones & Michael Foreman	Formato	Animais ganham voz, personalidade e sentimentos neste livro de fábulas contemporâneas, divertidas e inteligentes, onde são mostrados complexos personagens que vivenciam curiosas experiências.
A Torre do Reno	Tatiana Belinky	Global	Na região do vale do Reno, em um determinado ano, o trigo, alimento principal dos camponeses, não amadureceu por causa de intensas chuvas. Assim, a fome tomou conta da população. Só havia

⁴ De acordo com as editoras.

			alimento no palácio do rico e poderoso bispo que armazenara o excesso de grandes colheitas dos anos anteriores.
Brincar com as palavras	José Jorge Letria & Silvia Amstalden	Peirópolis	Texto poético que instiga os leitores a brincar com o alfabeto criando palavras e imagens.
Clarice Lispector para meninas e meninos	Nadia Fink & Pitu Saá	Chirimbote	Livro sobre Clarice Lispector, uma antiescritora popular do Brasil que quebrou as regras literárias e abandonou uma vida de princesa para voltar à sua terra. Escreveu contos, romances e crônicas enquanto seus filhos brincavam ao seu redor, e tinha um cachorro maluco que mastigava cigarros.
Dr. Alex na Amazônia	Rita Lee & Daisy Startari	Melhoramentos	Em Dr. Alex na Amazônia, um ratinho fica amigo de uma tribo indígena para juntos combaterem queimadas e desmatamento na região amazônica.
Duula, a mulher canibal	Rogério Andrade Barbosa & Graça Lima	DCL – Difusão Cultural do Livro	Duula foi uma mulher jovem bonita, mas a fome e a miséria de seu povo, numa das secas mais terríveis que assolou a região onde ela e seus pais viviam, foram as responsáveis por sua transformação em um monstro terrível. Assim surge a lendária mulher canibal, temida por todos que passam pela região árida e selvagem.
Fábula urbana	José Rezende Jr & Rogério Coelho	Edições de Janeiro	Álbum ilustrado que apresenta a releitura de uma cena bastante comum nos centros urbanos: a de crianças e jovens pedintes. O preconceito de um “homem de terno” torna-se conflituoso quando o pedido feito pelo menino, em vez de dinheiro, é de um bem cultural inquestionável: “Moço, me paga um livro?” A obra questiona nossos valores e certezas e os preconceitos da classe média, instigando grande reflexão social.
Frida Kahlo para meninas e meninos	Nadia Fink & Pitu Saá	Chirimbote	Frida Kahlo é nossa primeira antiprincesa (ou princesa asteca, talvez): uma mulher que mostrou o corpo embora fosse manca, que pintou em uma tela os momentos mais tristes e mais felizes de sua vida, que, apesar de todos os seus sofrimentos físicos, procurou a arte, a alegria e lutou pelo bem do mundo não só para ela, mas também para muitas outras pessoas.

Immi	Karin Littlewood	FTD	O mundo em que Immi vive é isolado, gelado e todo branco. Mas ao encontrar, na água do mar, objetos coloridos, sua vida se alegra, bem como a de seus vizinhos.
Longe do meu país	Pscale Francotte	Comboio de Corda	Uma mulher e duas filhas passam por dificuldades em seu país, na África, onde é decretado estado de sítio, seguido por uma guerra civil. Pouco antes, o marido havia partido para estudar em outro país. Narrada pela filha mais velha, de cerca de sete anos, a história mostra sua versão dos fatos, o ressentimento por ter sido deixada para trás pelo pai e o desconforto pela precariedade e insegurança da situação.
Madiba, o menino africano	Rogério Andrade Barbosa	Cortez	Admirado por inúmeras gerações em países por todo o mundo, Nelson Mandela é aqui apresentado pelos caminhos da infância, com a delicadeza e a força que só um grande líder traz. Pela narrativa de Rogério Barbosa, e com a beleza das ilustrações de Alarcão, viajamos pelas terras africanas, buscando a origem e a formação do menino e do homem, que traz em sua própria história a marca da luta e da perseverança guiadas pelos ideais de justiça e liberdade.
Malala, uma menina muito corajosa, e IqBal, um menino muito corajoso	Jeanette Winter	Versus Editora	Edição 2 em 1 com as histórias das duas crianças paquistanesas que bravamente lutaram contra a injustiça de seu mundo. Malala é a menina que não tem medo. É assim que todos conhecem a jovem paquistanesa que acredita que uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. Por isso ela protesta contra os talibãs que querem impedir as meninas de seu país de irem à escola. Enquanto a sala de aula garante a elas um lugar ao sol e bloqueia as sombras ameaçadoras, fora da escola, uma nuvem escura as segue por toda parte. Mas isso não impedirá que Malala siga protestando pelos direitos à educação de todas as meninas do Paquistão. Iqbal tinha apenas quatro anos quando foi obrigado a trabalhar na fábrica de tapetes. Junto com outras tantas crianças, ele tecia acorrentado para que não pudesse fugir. Quando ele descobre que

			finalmente está livre, passa a frequentar a escola, vai bem nos estudos e começa a protestar por outras crianças que ainda não se libertaram. Mesmo sendo ameaçado pelos donos, Iqbal visita fábricas de tapetes por todo Paquistão e cruza o oceano para espalhar sua mensagem de liberdade.
Malvina	André Neves	DCL– Difusão Cultural do Livro	O que seria mais útil que um aparador de sorvete ou um guarda-chuva para não molhar os sapatos? Talvez uma máquina fabulosa de despreocupação pra gente não ocupar demais a cabeça com tantos problemas, assuntos e complicações... E Malvina resolveu um dia inventar tal máquina para ajudar a mãe. Mas aí um inesperado acontece... Onde foram parar suas ideias?
Memórias de um elefante	Corine Jamar & Karim Maaloul	FTD	Um elefante velho e solitário vive trancado em suas memórias até que o espirro causado por uma aranha tira todo o seu passado da cabeça. Na ânsia de recuperar sua memória perdida, ele descobre a importância de compartilhar memórias.
O matador	Wander Piroli & Odilon Moraes	Cosac Naify	Em O matador o leitor é transportado a uma cidadezinha onde a diversão dos meninos é matar pardais com seus bodoques. O protagonista desta história – narrada em primeira pessoa –, porém, é muito ruim de pontaria. Os colegas debocham. E a necessidade de aceitação o faz se esforçar cada vez mais, apesar das tentativas frustradas. Até que um dia, um pardal destemido e cheio de si aparece sob o muro do quintal.
O mundo inteiro	Liz Garton Scanlon & Marla Frazee	Paz e Terra	A praia deserta, a noite tranquila, o dia de chuva, a horta, a cozinha e a família reunida... O que seria o mundo inteiro? Com seus versos rimados e suas delicadas ilustrações, este livro traz uma resposta envolvente e cativante a essa pergunta, oferecendo aos leitores uma reconfortante mensagem de humanidade e harmonia.
O pequeno príncipe	Antonie de Saint-Exupéry	Harper Collins	Um piloto cai com seu avião no deserto e ali encontra uma criança loura aparentemente frágil. Ela diz ter vindo de um pequeno planeta distante. E ali, na convivência com o piloto perdido, os dois

			repensam os seus valores e encontram o sentido da vida.
Os contos de Hans Christian Andersen	Noel Daniel	Taschen	Durante gerações, crianças e adultos adoraram a história intemporal de Hans Christian Andersen. Esta sumptuosa coleção de oito de suas histórias mais queridas é apresentada com ilustrações cintilantes de artistas, incluindo Kay Nielsen, Josef Palecek e Lotte Reiniger, bem como um conjunto de adesivos de personagens e motivos de conto de fadas favoritos.
Os contos dos Irmãos Grimm	Noel Daniel	Taschen	Esta antologia preciosa apresenta 14 dos mais queridos contos de fadas dos Irmãos Grimm em esplendor pictórico único, combinando ilustrações vintage de Kay Nielsen, Walter Crane e Herbert Leupin com delicadas silhuetas históricas e contemporâneas, bem como um conjunto de adesivos de personagens e motivos de conto de fadas.
Onde vivem os monstros	Maurice Sendak	Cosac Naify	Na história escrita em 1963, o garoto Max, vestido com sua fantasia de lobo, faz tamanha malcriação que é mandado para o quarto sem jantar. Lá, ele se transporta para uma floresta, embarca em um miniveleiro até desembarcar na ilha onde vivem os monstros. Max, então, fica livre para mandar e desmandar, longe de regras ou restrições. Mas, quando a saudade de casa começa a apertar o peito, Max fica em dúvida sobre suas escolhas.
Passarinha	Regina Berlim & Thais Beltrame	Peirópolis	Nesse livro, Regina Berlim usa a força de sua poética para contar, de forma breve, sintética e simbólica, a história de um menino que testemunha o desabrochar de um pequeno pássaro à sua janela. Afeiçoando-se à pequena passarinha, é obrigado a deixá-la partir e cumprir seu destino.
Traços travessos, história de 20 pintores	Adriana Abujamra & Sylvain Barré	Geração Editorial	Traços Travessos aproxima o leitor do universo mágico dos quadros e da própria vida dos grandes pintores da humanidade. Personagens como Van Gogh, Portinari, Dalí, Monet, Warhol e mais quinze pintores ganham vida nas páginas do livro que diverte e desperta para a arte. Até os adultos vão se surpreender com as inusitadas

			histórias de vida dos grandes mestres, todas baseadas em pesquisas. Texto e arte que são uma festa para os sentidos.
Viagem pelo Brasil em 52 histórias	Silvana Salerno & Cárcamo	Companhia das Letrinhas	Cinquenta e dois mitos e lendas - um para cada semana do ano - contam histórias das cinco regiões do Brasil. Na lateral das páginas, quadros informativos esclarecem e aprofundam assuntos que aparecem nas narrativas e ensinam sobre a história, a geografia e a economia do país.
Vozes no parque	Anthony Browne	Pequena Zahar	Um mesmo passeio no parque contado por quatro vozes diferentes oferecendo ao leitor perspectivas muito diversas e dando a uma história simples uma profundidade fascinante. Um convite para nos colocarmos no lugar do outro, para ampliarmos nosso horizonte e para pensarmos sobre algumas questões como o isolamento, a amizade e as coisas estranhas em meio ao familiar - temas que são sempre caros ao autor. As ilustrações de Vozes no parque são expressivas e provocadoras, revelando sempre algo novo numa segunda olhada, ou terceira...