



UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

SERQUIZ ELIAS FILHO

**O ACONTECIMENTO DO SER ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI:** uma  
abordagem discursiva

Recife

2020

SERQUIZ ELIAS FILHO

**O ACONTECIMENTO DO SER ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI:** uma  
abordagem discursiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguística

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Hennes Sampaio

Recife

2020

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

E42a Elias Filho, Serquiz  
O acontecimento do ser adolescente em conflito com a lei: uma abordagem discursiva / Serquiz Elias Filho. – Recife, 2020.  
119f.: il.

Orientadora: Maria Cristina Hennes Sampaio.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Inclui referências e apêndices.

1. Adolescente em conflito com a lei. 2. Discurso. 3. Dialogismo. 4. Alteridade. 5. Ser-aí (*Dasein*). I. Sampaio, Maria Cristina Hennes (Orientadora). II. Título.

410 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2020-164)

SERQUIZ ELIAS FILHO

**O ACONTECIMENTO DO SER ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI:** uma  
abordagem discursiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 11/09/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Hennes Sampaio (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Sandra Montenegro Silva Leão (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joseane Laurentino de Brito Lira (Examinadora Externa)  
Instituto Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

À Gerusa Ferreira, minha mãe, cujo espírito de luta e garra fez dela um exemplo de perseverança e sustentáculo da família, colocando sempre os estudos dos filhos como prioridade.

Aos meus irmãos. Em especial a Adelgício Correia que sempre me apoiou e me incentivou a continuar seguindo em frente na vida acadêmica.

À professora doutora Maria Cristina Hennes Sampaio, minha orientadora, por ter me dado a honra de ter sido seu orientando. Pela paciência, pelos conselhos e por acreditar na minha capacidade e nesse trabalho, e sobretudo, por ser um exemplo de pessoa e profissional a ser seguido.

À Aline Nascimento e Milena Andrade, amigas sempre presentes nos estudos de graduação, cujas vozes, nos diálogos sobre alteridade e Bakhtin, podem ser ouvidas nesse trabalho.

À Laryssa Barros, cuja a amizade inestimável o mestrado me presenteou, com quem aprendi muito. Pelas conversas, pela parceria acadêmica e por traduzir o resumo desse trabalho de dissertação.

A Alberon Lopes, com quem tive a oportunidade de dialogar e refletir sobre Heidegger muitas vezes após as aulas da disciplina Filosofia da Linguagem.

Aos amigos de longa data, dos tempos de escola, Rafael Melo, Pedro Henrique Miranda, Pedro Nascimento e Bruno Henrique os quais, de diferentes formas, contribuíram para o êxito de minha jornada até aqui.

A professora doutora Suzana Cortez, por me possibilitar contribuir com a Revista Investigações, com quem muito aprendi sobre o corpo editorial de uma revista acadêmica.

Aos demais professores do PPGL cujos aprendizados carrego sempre comigo.

A Joazaías e aos demais funcionários da secretaria do PPGL, sempre dispostos e prestativos.

Aos professores e à gestão da Escola Estadual Cônego Jonas Taurino e da Escola Municipal Dr<sup>a</sup> Gêlda Amorim.

Às professoras doutoras Maria Sandra Montenegro e Joseane Laurentino Brito por aceitarem compor a banca de defesa final do presente trabalho.

Aos adolescentes internos do Centro de Atendimento Socioeducativo da Funase, que me emprestaram suas vozes para fazer a escuta em copresença.

À Marta Girão, coordenadora-técnica do Centro de Atendimento Socioeducativo Abreu e Lima da Funase.

À diretora-presidente da Funase Nadja Maria Alencar Vidal Pires e à juíza da Vara Regional da Infância e da Juventude Maria Amélia Pimentel Lopes, que me autorizaram a realização da coleta dos discursos dos adolescentes em conflito com a lei dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo Abreu e Lima da Funase.

[...] a todos esses que em mim atingiram zonas assustadoramente inesperadas, todos esses profetas do presente e que a mim me vaticinaram a mim mesmo a ponto de eu neste instante explodir em: eu. Esse eu que é vós pois não aguento ser apenas mim, preciso dos outros para me manter de pé, tão tonto que sou, eu enviesado, enfim que é que se há de fazer senão meditar para cair naquele vazio pleno que só se atinge com a meditação. (LISPECTOR, 1998, p. 9)

## RESUMO

O fenômeno que nos ocupa, no presente estudo, de caráter qualitativo, é o *acontecimento do ser* desvelado nos discursos produzidos por adolescentes que cumprem medidas disciplinares de internação no Centro de Atendimento Socioeducativo Abreu e Lima, da Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase), no Estado de Pernambuco, por atos infracionais cometidos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco (2019) e os critérios de seleção dos sujeitos obedeceram aos parâmetros legais e éticos vigentes e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Trata-se de uma análise dialógica (ADD) e filosófica dos discursos desses adolescentes que encontra seus fundamentos na Teoria Dialógica da Linguagem, do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2010b, 2010b, 2011) e de outros membros do Círculo (Valentin Volóchinov (2013, 2017)), bem como no pensamento do filósofo alemão Martin Heidegger (2005) acerca do ser e da linguagem. Ao fazermos o trabalho de escuta, deste conjunto de vozes, buscamos, como objetivo geral, desvelar, nos discursos dos adolescentes em privação de liberdade, o fenômeno do acontecimento do ser-adolescente em conflito com a lei; e, como objetivos específicos, descrever e interpretar, através dos tons emocionais e volitivos, expressos em seus discursos, as relações alteritárias estabelecidas entre um eu-para-mim, um eu-para-o-outro e um outro-para mim; descrever e interpretar, através dos tons emocionais e volitivos, expressos em seus discursos, suas relações subjetivas e intersubjetivas com a situação extra verbal imediata: a família, a instituição socioeducativa que os acolhe e a sociedade como um todo. Os resultados desvelaram a emergência de cinco temas: 1) a vida no crime e sua conseqüente relação com a morte; 2) a forma pela qual o adolescente em conflito com a lei avalia a sua culpa e a sua responsabilidade; 3) a privação da liberdade; 4) o trabalho como perspectiva de futuro; 5) a educação como caminho para a mudança e a redenção. Concluímos que existe uma relação direta entre criminalidade e a preocupação constante com a própria morte, constituindo-se, tal relação, em um dos modos de ser (*Dasein*) desses adolescentes; os adolescentes não se sentem culpados e responsáveis pelos seus atos infracionais e nem manifestam empatia com o outro ou a vida alheia; os adolescentes expressam, em seus discursos, angústia e saudade, não se identificam ou demonstram empatia com a Funase, demonstrando ressentimento pela privação da liberdade, ainda que reconheçam que a instituição



ofereça possibilidade de crescimento formativo e de mudança comportamental positiva; o conflito existencial do ser-adolescente acaba por acarretar implicações para o conflito discursivo entre o eu e o outro e para o reconhecimento dos atos infracionais praticados; o trabalho representa, para os adolescentes, um projeto de vir-a-ser no qual eles se veem numa vida diferente daquela na qual se encontram, numa demonstração de que percebem que o trabalho representa uma possibilidade de mudança e de redenção em suas vidas bem como de uma oportunidade de continuidade dos estudos.

**Palavras-chave:** Adolescente em conflito com a lei. Discurso. Dialogismo. Alteridade. Ser-aí (*Dasein*).

## ABSTRACT

In this qualitative research, the phenomenon studied is the situation of being unveiled in discourses produced by adolescents who comply with measures of disciplinary internment for infractions committed at Centro de Atendimento Socioeducativo Abreu e Lima, of Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase) in Pernambuco. The project to this research was approved by Ethics Committee from Universidade Federal de Pernambuco (2019) and its criteria for selecting subjects obeyed to legal and ethics current parameters and Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). It is about a philosophical and dialogical analysis (DDA) of the discourses of these adolescents based on the Dialogical Theory of Language by the Russian philosopher Mikhail Bakhtin (2010b, 2010b, 2011) and other members of the Bakhtin's Circle (Valentin Volóchinov (2013, 2017)), as well as the thought of the German philosopher Martin Heidegger (2005) about being and language. While listening to these voices, the main purpose was to unveil the phenomenon of being-adolescent in conflict with the law in the discourses of adolescents in deprivation of freedom; and as specific objectives, through the emotional and volitional tones expressed in their speeches, the intention was to describe and interpret the alteritarian relations established between I-for-myself, I-for-the-other and other-for-me; and through the emotional and volitional tones expressed in their speeches, the point was to describe and interpret their subjective and intersubjective relations with extra verbal situation: the family, the socio-educational institution that welcomes them and whole society. The emergence of five themes was evidenced by the research results: 1) life in crime and its consequent relationship with death; 2) the way in which the adolescent in conflict with law evaluates his guilt and responsibility; 3) deprivation of liberty; 4) work as a perspective for the future; 5) education as a path to change and redemption. The conclusions are that there is a direct relationship between crime and concern about death, promulgating a relationship in one of the ways of existence (Dasein) of these adolescents; they do not feel guilt and responsible for their infractions nor do they show empathy with the other or life of others; in their discourse, these adolescents express anguish and missing, but they do not identify or show empathy with the Funase, demonstrating disapproval for the deprivation of freedom, even though they recognize the possibility of formative growth and positive behavioral change offered by the institution; the existential conflict of being-adolescent generates implications for

the discursive conflict between the I and the other and for recognition of infractioned acts committed; for these adolescents working represents a project of becoming, which one they see themselves in a different life that they are, in a demonstration that they realize that work represents a possibility of change and redemption in their lives, as well an opportunity of keep studying.

**Keywords:** Adolescents in conflict with law. Discourse. Dialogism. Alterity. Being-there.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de discurso e dialogização do discurso.....	30
Quadro 2 – Adolescente 1.....	59
Quadro 3 – Adolescente 3.....	60
Quadro 4 – Adolescente 3.....	60
Quadro 5 – Adolescente 4.....	63
Quadro 6 – Adolescente 3.....	63
Quadro 7 – Adolescente 1.....	65
Quadro 8 – Adolescente 3.....	66
Quadro 9 – Adolescente 3.....	67
Quadro 10 – Adolescente 2.....	69
Quadro 11 – Adolescente 2.....	70
Quadro 12 – Adolescente 5.....	71
Quadro 13 – Adolescente 5.....	72
Quadro 14 – Adolescente 5.....	73
Quadro 15 – Adolescente 5.....	74
Quadro 16 – Adolescente 5.....	75
Quadro 17 – Adolescente 5.....	76
Quadro 18 – Adolescente 5.....	77
Quadro 19 – Adolescente 3.....	78
Quadro 20 – Adolescente 1.....	79
Quadro 21 – Adolescente 1.....	81
Quadro 22 – Adolescente 3.....	82
Quadro 23 – Adolescente 3.....	83
Quadro 24 – Adolescente 5.....	83
Quadro 25 – Adolescente 5.....	84
Quadro 26 – Adolescente 2.....	85
Quadro 27 – Adolescente 3.....	85
Quadro 28 – Adolescente 5.....	86
Quadro 29 – Adolescente 1.....	87
Quadro 30 – Adolescente 2.....	89
Quadro 31 – Adolescente 2.....	90
Quadro 32 – Adolescente 2.....	91

Quadro 33 – Adolescente 3.....	91
Quadro 34 – Adolescente 3 (continuação do quadro 33) .....	94
Quadro 35 – Adolescente 4.....	95
Quadro 36 – Adolescente 5.....	96

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....</b>	<b>20</b>
2.1	A RELAÇÃO EU-OUTRO E A RESPONSABILIDADE EM BAKHTIN.....	20
2.2	ATO ÉTICO E TONS EMOCIONAIS VOLITIVOS.....	22
2.3	CAMINHOS PARA UMA COMPREENSÃO DIALÓGICA: DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	24
<b>2.3.1</b>	<b>O sentido entre enunciados/discursos: a compreensão dialógica.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3.2</b>	<b>A situação extraverbal e a ênfase valorativa.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3.3</b>	<b>O discurso representado e a palavra alheia.....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>HERMENÊUTICA DA FACTICIDADE.....</b>	<b>38</b>
3.1	A QUESTÃO DO SER PARA HEIDEGGER E A PROBLEMÁTICA DE SUA INTERPRETAÇÃO.....	38
3.2	A AUTENTICIDADE DO SER E O CUIDADO.....	43
<b>4</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>48</b>
4.1	SELEÇÃO GRADUAL DE SUJEITOS.....	49
4.2	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES.....	49
<b>4.2.1</b>	<b>Inclusão: Adolescentes de 16 e 17 anos, que cumpram medida de internação na Funase.....</b>	<b>49</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Exclusão: Adolescentes abaixo dos 16 anos ou acima dos 17 anos, que cumpram qualquer medida que não seja de internação na Funase...49</b>	<b>49</b>
4.3	INSTRUMENTO.....	50
<b>4.3.1</b>	<b>Entrevista narrativa.....</b>	<b>50</b>
4.4	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	51
<b>4.4.1</b>	<b>Riscos.....</b>	<b>51</b>
<b>4.4.2</b>	<b>A entrevista e a prevenção de riscos.....</b>	<b>54</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Benefícios.....</b>	<b>56</b>
<b>5</b>	<b>O ACONTECIMENTO DO SER NO DISCURSO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI.....</b>	<b>57</b>
5.1	A VIDA NO CRIME: A MORTE DE SI E A MORTE DO OUTRO.....	58
5.2	CULPA E RESPONSABILIDADE E SUA RELAÇÃO COM A MORTE DO SER-EU E DO SER-OUTRO.....	65
5.3	PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....	73

5.4	VIR-A-SER PARA O TRABALHO E PARA A FAMÍLIA.....	84
5.5	ESCOLA E REDENÇÃO: O CAMINHO PARA SER BOM OU O TEMPO PERDIDO?.....	87
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE B – ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O fenômeno que nos ocupa, no presente estudo, é a forma pela qual o acontecimento do ser é desvelado nos discursos produzidos por adolescentes que cumprem medidas disciplinares, por atos infracionais cometidos, no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo<sup>1</sup> (SINASE), no Estado de Pernambuco.

O referido Sistema, que funciona através de uma articulação entre a União, estados e municípios, é responsável pelo levantamento dos dados estatísticos, acerca desta população, bem como pela formulação das diretrizes que devem orientar o atendimento dos adolescentes reeducandos:

Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei. (Lei nº 12.594/2012, Art. 1º, parágrafo 2º)

Sua coordenação está a cargo da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e do Ministério dos Direitos Humanos (atualmente Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos).

As medidas socioeducativas, previstas pelo SINASE e pela lei 12.594, bem como pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, estão divididas em programas socioeducativos. Cada programa corresponde a um conjunto de ações articuladas, de caráter interdisciplinar, integrando profissionais de saúde, educação e assistência social, destinadas ao atendimento do adolescente em medida socioeducativa. Tais ações consistem na prestação de serviços à comunidade, na liberdade assistida, semiliberdade e internação. Vale ressaltar que as medidas socioeducativas são atribuídas aos adolescentes de acordo com a gravidade de seu ato infracional, levando-se em conta a Doutrina da Proteção Integral, isto é, as medidas devem levar em conta o adolescente enquanto ser em desenvolvimento e que, por esta razão, deve ser protegido e ter seus direitos garantidos.

---

<sup>1</sup> O sistema foi instituído pela lei 12.594, de 2012, que regulamenta a execução de medidas socioeducativas no país. Além dessa lei, encontra amparo nas resoluções 119/2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), e na 160/2006 (CONANDA).



As três principais medidas socioeducativas de privação de liberdade são as de internação, internação provisória e semiliberdade. No caso da medida de internação, a ser aplicada em caso de cometimento de ato infracional grave e de ameaça ou violência à pessoa, o adolescente fica internado em unidade física do Sistema Socioeducativo, com duração de 6 meses a 3 anos, respeitando-se o princípio da condição peculiar da pessoa em desenvolvimento.

A medida de internação provisória ocorre comumente antes da promulgação da sentença de um juiz, ou seja, quando houver indícios materiais de autoria de ato infracional cometido pelo adolescente. Nesse caso, o artigo 183, do Estatuto da Criança e do Adolescente, prevê a privação da liberdade por um período máximo de 45 dias. Em ambos os casos, as medidas socioeducativas são aplicadas em adolescentes cuja faixa etária varia entre 12 a 18 anos incompletos.

No caso de medida socioeducativa de semiliberdade, segundo o artigo 120 do ECA, “o regime de semi-liberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial” (LEI 8.069), de 13 de julho de 1990. Nesse tipo de medida, o adolescente passa a semana em unidade física que reproduz uma moradia ou residência, estando nos finais de semana com a família. Essa medida pode ser tomada como inicial, com o propósito de evitar o isolamento total do adolescente em relação à sua família ou como forma de progressão de medida de internação.

Segundo dados estatísticos do SINASE (2018) havia, em 2016, um total de 26.450 adolescentes atendidos pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo no Brasil. Desse total, 18.567 estavam em medida de internação, correspondendo a 70% dos atendidos, enquanto 2.178 encontravam-se em regime de semiliberdade e 5.184 em internação provisória.

Quando os dados são observados por estado, São Paulo e Rio de Janeiro são aqueles que possuem os números mais elevados de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativas: 9.572 e 2.293, respectivamente, seguidos por Minas Gerais (1.615) e Pernambuco (1.964). Dentre os estados da federação, Roraima apresenta o menor número de adolescentes atendidos no sistema socioeducativo, com um total de 99, ao todo.

Quando os dados são analisados regionalmente, o Sudeste é a região que concentra a maioria destes adolescentes, com um total de 14.952, correspondendo a 57% dos jovens atendidos, enquanto o Nordeste ocupa a segunda colocação, com 20% dos atendimentos, o que corresponde a 5.017 adolescentes.

Ainda segundo levantamento do SINASE/Conanda (2018), no que diz respeito às unidades de atendimento, o Brasil possui 477 unidades de atendimento socioeducativo, sendo 218 (45,7%) no Sudeste, 96 (20,1%) no Nordeste, 74 (15,5%) no Sul, 49 (10,3%) no Norte e no Centro-Oeste 40 (8,4%), levando-se em conta as medidas de internação, internação provisória, semiliberdade, internação sanção e atendimento inicial.

Para fins legais e de delimitação do presente estudo, considera-se adolescente aqueles sujeitos que se encontram sob a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/Lei 8.069/90) o qual, em seu artigo 2º, delimita a faixa etária da *criança* até dozes anos de idade incompletos e, do adolescente, entre doze e dezoito anos de idade. A referida Lei 8.069/90, em seu artigo 103, também trata do ato infracional, definindo-o *como crime ou contravenção penal*.

Embora já existam pesquisas cuja temática envolva os jovens em conflito com a lei – como é o caso de *Adolescentes em Semiliberdade* (SILVA & SILVA, 2015) e *Instâncias de Subjetivação em Relatórios Sobre Adolescentes Infratores* (MAIA, 2006) –, faltam pesquisas que se proponham a desvelar o *acontecimento do ser* desses jovens institucionalizados através dos tons emocionais volitivos, expressos em seus discursos. Tal investigação, como a proposta no presente estudo, pode constituir-se em uma ação investigativa diferencial cujos resultados poderão promover um debate posterior sobre o tema, envolvendo os participantes diretamente interessados (os adolescentes infratores), seus familiares, a instituição socioeducativa (FUNASE), juntamente com a sociedade civil organizada, particularmente ligada aos Direitos Humanos.

Assim sendo, o presente estudo propõe-se a realizar uma análise dialógica (ADD) e filosófica dos discursos desses adolescentes em conflito com a lei a qual encontra seus fundamentos na Teoria Dialógica da Linguagem, do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2010b, 2010b, 20110) e de outros membros do Círculo (Valentin Volóchinov (2013, 2017)), bem como no pensamento do filósofo alemão Martin

Heidegger (2005) acerca do ser e da linguagem. Para esse fim circunscrevemos uma rede de noções no âmbito da análise dialógica do discurso (dialogismo, discurso, enunciado, alteridade, acontecimento, ato ético, responsabilidade, etc) e do pensamento filosófico heideggeriano (ser-aí (*Dasein*), cuidado, vida autêntica/inautêntica, etc), buscando estabelecer um diálogo teórico-metodológico produtivo entre o pensamento de ambos os filósofos.

Ao fazermos o trabalho de escuta, deste conjunto de vozes, buscamos, como objetivo geral, desvelar, nos discursos dos adolescentes em privação de liberdade, o fenômeno do acontecimento do ser-adolescente em conflito com a lei; e, como objetivos específicos, descrever e interpretar, através dos tons emocionais e volitivos, expressos em seus discursos, as relações alteritárias estabelecidas entre um eu-para-mim, um eu-para-o-outro e um outro-para mim; descrever e interpretar, através dos tons emocionais e volitivos, expressos em seus discursos, suas relações subjetivas e intersubjetivas com a situação extra verbal imediata: a família, a instituição socioeducativa que os acolhe e a sociedade como um todo.

Assim sendo, para desvelarmos e compreendermos o fenômeno do ser adolescente em conflito com a lei, a partir de uma análise dialógica e filosófica da linguagem, no capítulo 2 discutimos noções filosóficas e teórico-metodológicas consideradas fundamentais para o presente estudo, tais como as relações alteritárias entre o eu e o outro, ato ético, responsabilidade e tom emocional-volitivo, compreensão dialógica, situação extraverbal e discurso alheio representado (BAKHTIN 2010a, 2010b, 2011).

No capítulo 3 discutimos, na perspectiva de uma hermenêutica da facticidade heideggeriana (HEIDEGGER, 2005, 2010, 2011, 2017) o ser como acontecimento no âmbito da linguagem e os modos de ser do ser-aí, procurando-se estabelecer relações dialógicas possíveis entre os pensamentos de Heidegger e de Bakhtin.

No capítulo 4 descrevemos os caminhos metodológicos de nosso estudo: instrumentos de coleta de dados, critérios de seleção dos sujeitos cujos discursos seriam analisados, incluído ainda uma discussão acerca de aspectos éticos a serem observados no desenvolvimento da pesquisa, com a participação dos adolescentes em conflito com a lei, levando-se em consideração sua condição peculiar de sujeito que se insere na doutrina da proteção integral.

No capítulo 5 apresentamos a análise e a descrição dos dados discursivos levantados, cujo desvelamento e interpretação compreensiva tornou-se possível à luz dos pensamentos filosóficos de Bakhtin e Heidegger, os quais encontram-se distribuídos em cinco temáticas principais que se sobressaíram nos discursos dos adolescentes em conflito com a lei, a saber: 1) a vida no crime e sua conseqüente relação com a morte; 2) a forma pela qual o adolescente em conflito com a lei avalia a sua culpa e a sua responsabilidade; 3) a privação da liberdade; 4) o trabalho como perspectiva de futuro; 5) a educação como caminho para a mudança e a redenção.

Nas considerações finais retomamos as principais questões discutidas na análise discursiva que nos permitiram chegar a algumas conclusões (ainda que provisórias) acerca das relações alteritárias que perpassam os modos de ser do ser-aí (*Dasein*), desses adolescentes. Nesse sentido tecemos considerações acerca de possíveis ações a serem tomadas por parte dos gestores institucionais da Funase, do próprio Estado e da Sociedade Civil organizada, como agentes co-responsáveis pela formação educacional, moral e ética desses adolescentes os quais se encontram em interdependência com o sucesso de suas futuras possibilidades de ressocialização.

## 2 TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A produção de sentido, que nasce a partir da linguagem, pode constituir modos de ser e de se relacionar com as coisas do mundo e com os outros homens que habitam esse mundo. A linguagem constitui o homem e o homem constitui a linguagem, como bem sinalizado por Volochinov (2017), ao afirmar que a consciência é de natureza verbal, visto que o pensar e a mente estão permeados de linguagem, de signos que produzem sentido na e para a vida.

É, pois, o pensamento de Bakhtin e o Círculo (*Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Volochinov (2017) e *O Método Formal nos Estudos Literários*, de Miedvedev (2012) acerca da linguagem que nos oferece os aportes teórico-filosóficos e metodológicos necessários para a análise e a interpretação do homem e de sua existência no mundo, através do desvelamento dos sentidos produzidos em seus discursos. Trata-se, pois, de uma *Teoria dialógica da linguagem* que, segundo Brait (2006), está voltada para

Pensar o homem, as culturas, a produção do conhecimento, as particularidades das atividades humanas, o papel da linguagem e das interações sociais na construção dos sentidos, a alteridade como condição de identidade, por exemplo, são algumas das possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas e que certamente interessam às teorias da literatura e das artes em geral, assim como às abordagens críticas e reflexivas da linguagem cotidiana em suas múltiplas manifestações e variados planos de expressão. (BRAIT, 2006, p. 48)

E, enquanto teoria, ela constrói os aportes e os fundamentos para se pensar a realidade concreta da linguagem, ao mesmo tempo em que aponta caminhos para a compreensão dos sentidos singulares e únicos que nascem da relação do homem com a linguagem, e conseqüentemente, com outro homem na interação social.

### 2.1 A RELAÇÃO EU-OUTRO E A RESPONSABILIDADE EM BAKHTIN

Bakhtin (2010), em diversas obras como *Estética da Criação Verbal* e *Para uma filosofia do ato responsável*, colocou em destaque as relações de alteridade entre o

eu e o outro. Tais relações constituem o que ele denominou de *Arquitetônica do mundo de fato vivido*. Mas é particularmente na obra de cunho filosófico, intitulada *Para uma filosofia do ato responsável*, que o pensador russo (BAKHTIN, 2010) elaborou o seu projeto de uma filosofia da linguagem moral, cuja base é o ato ético responsável, em sua singularidade e irrepetibilidade.

A relação de alteridade entra na filosofia de Bakhtin como elemento sem o qual não há um *eu*, isto é, ela constitui o eixo que norteia e estrutura a existência particular. A consciência humana é, nesse sentido, tudo o que é “eu” e “não-eu-em-mim” (CLARK e HOLQUIST, 2004). Nesse caso, a distinção “eu-outro” consiste na elaboração, organização e estruturação dos atos. Ao passo que o “outro” é elemento inevitável (não há *eu* sem um *outro*), na “arquitetônica” do ser, o *eu* é o centro, como pondera Ponzio (2010), na introdução à edição italiana de *Para uma filosofia do ato responsável* (2010):

Cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nos três momentos essenciais de tal arquitetônica e, portanto do eu, segundo a qual se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaciotemporais. Esses são todos caracterizados em termos de alteridade e são: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim. (PONZIO, 2010, p.23)

Nesse sentido, o adolescente em conflito com a lei também é constituído por suas relações com o outro. Nesse caso, a sociedade em que vive e viveu. Sua relação com os outros sujeitos sociais modela seus discursos-atos, desde seus pensamentos até suas enunciações. Vale ressaltar que o próprio pensamento é, para Bakhtin (2010), um ato, ou seja, um evento único constituído de sentido e forma. Dessa maneira, o adolescente em conflito com a lei ocupa o centro do qual se vê e se auto-reconhece pelo outro. Ele, enquanto um acontecimento-do-ser é ativo e único, encontrando-se atravessado por relações alteritárias de um “eu-para-mim”, de um “outro-para-mim” e de um “eu-para-o-outro”. Isso significa dizer que “ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos” (BAKHTIN, 2011, p.14).

Bakhtin (2011, p. XXXIII), no texto *Arte e Responsabilidade*, o filósofo interroga sobre o que garante “nexo interno entre os elementos do indivíduo”. A esse respeito, ele responde que é a “unidade da responsabilidade”. Acrescenta ainda que o

“indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII).

O sujeito, enquanto um acontecimento do ser singular e único, insere-se na responsabilidade, sem álibi, do ato único e responsável para com o outro, também singular e único. Nesse sentido, o adolescente em conflito com a lei, nos seus atos-pensamentos-discursos, encontra posição responsável, pois a responsabilidade opera na relação com a alteridade. Ser responsável é *responder a* e *responder por*. Diante disso, o adolescente em conflito com a lei assume uma posição que lhe é única para responder às três posições organizadoras da relação eu-outro do acontecimento do ser. Ao considerarmos os atos responsáveis, de um sujeito, como um dever -ser, para o qual não há álibi, na existência humana, questiona-se a quem os discursos do adolescente em conflito com a lei respondem.

## 2.2 ATO ÉTICO E TONS EMOCIONAIS VOLITIVOS

Outro aspecto que perpassa os atos, ou que os torna únicos e irrepetíveis, são os tons emocionais-volitivos. O ato ético é concebido, na teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2010a), como uma realidade dotada de valor. Quando um ato (de pensamento, de linguagem ou de emoção) é produzido, ele encontra-se impregnado de valores e de tons emocional-volitivos que integram seu conteúdo-sentido. Este tom emocional-volitivo bem como a posição ético-cognitiva do sujeito, numa dada situação concreta, atravessam o seu ato enunciativo-discursivo, imprimindo-lhe conteúdo e forma, orientando-se também não apenas em relação a si mesmo, mas também em relação a um outro sujeito na vida vivida.

Nesse sentido, acreditamos que as proferições dos adolescentes em conflito com a lei sejam orientadas na sua relação com o social, com tons e valores emocionais que dão conteúdo e forma à vida vivida por eles, fazendo parte da visão de si e da visão que possuem do mundo/realidade imediata.

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto

para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2011, p.11)

Assim sendo, parece-nos que os tons emocional-volitivos e também a ampla gama de valores, atribuíveis a um sujeito, estejam intimamente ligados ao acabamento/inacabamento do ato enunciativo-discursivo. Bakhtin (2011), ao referir-se ao enunciado, sugere o seu caráter de inacabamento. Isso significa dizer que o sentido de todo o enunciado está na interdependência do contexto enunciativo no qual está inserido, do tom-emocional-volitivo e dos valores dos sujeitos envolvidos.

Inteirar-se amplamente da sua diretriz axiológica, até que sua feição finalmente se constitua em um todo estável e necessário. Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo - que nela foram postos pelas nossas reações casuais, por nossas posições fortuitas na vida –, que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral. (BAKHTIN, 2011, p.04)

O sentido da enunciação, como sugere Volochínov (2017), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ocorre quando se estabelece a ligação entre o tom valorativo e a significação do material linguístico, do repetível: “Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 236), um sentido apreciado numa situação concreta de enunciação que se orienta para si e para o outro.

Nesse caso, os sentidos, o conteúdo-forma, num ato concreto e singular, irrepetível e único, que se estabeleçam no processo enunciativo-discursivo dos adolescentes em conflito com a lei, só podem ser desvelados sob a ótica da alteridade, observando-se seus tons emocionais volitivos, para então entender o acontecimento do ser, com base em uma teoria que leve em consideração a responsabilidade do sujeito com seus atos de pensamento, de linguagem e emoções.

Assim, o pesquisador, ao ocupar uma posição exotópica em relação ao fenômeno estudado, desloca-se para o lugar do sujeito pesquisado, em seu acontecimento único e singular de sua vida de fato vivida, a fim de *olhá-lo* com os *olhos* desse outro único, como sugere Bakhtin (2011, p. 24): “Relacionar ao outro, o vivenciado, é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento



tanto ético quanto estético”. Por conseguinte, encontrar-se na posição do outro permite-nos ver o que o outro vê, perceber as tonalidades de seu mundo interior e exterior, a imagem que faz de si e a imagem que faz do outro.

Com base nestes pressupostos, esperamos compreender os sentidos e os tons emocionais-volitivos subjacentes aos discursos dos adolescentes-em-conflito-com-a-lei. Compreender seu mundo concreto, a partir do deslocamento para seu espaço-tempo, e então fazer a escuta de sua linguagem, naquilo que ela nos tem a dizer, considerando-se que os atos de pensamento, linguagem e emoções desenvolvem-se em situações concretas na interação com os valores da vida e da cultura nos quais se inscrevem.

## 2.3 CAMINHOS PARA UMA COMPREENSÃO DIALÓGICA: DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

### 2.3.1 O sentido entre enunciados/discursos: a compreensão dialógica

Bakhtin (2011) e o Círculo, ao instaurarem uma nova disciplina, a metalinguística, promoveram uma interessante discussão acerca do sentido do enunciado concreto, a qual é produtiva para pensarmos sua importância e aplicação no âmbito da Teoria Dialógica da Linguagem/Análise Dialógica do Discurso.

Como muito bem já observava Geraldo Tadeu Souza (1999, p.72) em sua obra *Introdução à Teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Voloshinov/Medvedev*, suas características “refletem a necessidade de se distinguir entre língua e discurso, entre oração e enunciado”, discussão esta que já havia sido assumida pelo próprio Bakhtin (1992) no ensaio *O problema do texto*:

Pode-se estabelecer um princípio de identidade entre a língua e o discurso, porque no discurso se apagam os limites dialógicos do enunciado, mas jamais pode-se confundir língua e comunicação verbal (entendida como comunicação dialógica efetuada mediante enunciados). É possível a identidade absoluta entre duas ou mais orações (sobrepostas como duas figuras geométricas, elas coincidem). Há mais: qualquer oração, mesmo complexa, dentro do fluxo ilimitado do discurso pode ser repetida ilimitadamente e de uma forma idêntica, mas enquanto enunciado (ou fragmento de enunciado), nenhuma oração, ainda que constituída de uma

única palavra, jamais poderá ser repetida, reiterada, duplicada: sempre temos um novo enunciado (mesmo que em forma de citação (BAKHTIN, 1992, p.334-335).

Nesta perspectiva, o sentido não estaria necessariamente no interior de um enunciado, mas dar-se-ia na interação e relação entre *enunciados*, na medida em que um enunciado constitui-se como resposta a outro já pré-existente. Sendo assim, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo” (BAKHTIN, 2011 p. 297). A resposta pressupõe relações de sentidos estabelecidos entre os enunciados ou as relações dialógicas de sentido. Com base nessa concepção de como os enunciados podem produzir sentido, Bakhtin (2011, p. 401) deixa claro o que ele entende por *contexto dialógico*, ao afirmar que “o texto<sup>2</sup> só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”.

Situar um enunciado, na relação com outros enunciados, é um dos possíveis caminhos metodológicos para a sua compreensão. Os sentidos emergem desse contato, da interação que se estabelece entre eles. Volochínov (2017, p. 232) também pondera que a compreensão de um enunciado passa pelo diálogo que estabelece com outros enunciados por colocá-lo em contato com outros, uma vez que “*toda compreensão é dialógica*<sup>3</sup>. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma *antipalavra*<sup>4</sup> à palavra do falante.” Opor uma palavra à outra, isto é, um enunciado a outro, consiste em caminhar para a compreensão de um sentido para o enunciado.

---

<sup>2</sup> Bakhtin (2011) ao usar a terminologia *texto*, refere-se também a *enunciado*, como pode ser verificado em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* e em *Metodologia das ciências humanas*, ambos ensaios publicados no Brasil em *Estética da criação verbal*. Ainda assim, preferimos, no âmbito de nosso trabalho, adotar a terminologia *enunciado*, uma vez que esse termo foi mais usado pelos membros do Círculo.

<sup>3</sup> Bakhtin (2011) usa a expressão *contexto dialógico* em *Metodologia nas ciências humanas*, na página 398 de *Estética da criação verbal*.

<sup>4</sup> Na tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, do francês para o português, feita por Michel Lahud e Yara Vieira, é usado o termo *contrapalavra*.

Faz-se importante ressaltar que Bakhtin (2011) considera esse caminho metodológico de compreensão enunciativa como uma compreensão ativo-responsiva. Para o pensador russo (2011, p. 378), “é impossível uma compreensão sem avaliação. [...] No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”, pois compreender, nesse sentido, pressupõe um ato ativo de responder, comentar e assumir uma determinada posição avaliativa em relação ao enunciado, valendo-se de suas próprias palavras e das palavras alheias.

Por esse motivo, a pressuposição do caráter responsivo do outro torna-se fundamental para a compreensão do enunciado. Quando aquele que fala constrói seu enunciado, ele tem em mente alguém que o irá compreender. Dessa forma, manter um olhar sobre o outro, que constitui a forma e o conteúdo do enunciado, pressupõe perceber e interpretar a relação de alteridade internamente estabelecida no próprio enunciado. O sentido único e irrepitível, entre enunciados, surge também do sentido que se estabelece entre aquele que fala e o papel ativo daquele que compreende, pois

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272)

O falante não espera do outro uma decodificação do seu dizer em termos gramaticais e de estrutura linguística. Desse modo, quem fala orienta seu dizer a um alguém, presente na situação imediata ou não, capaz de avaliar e comentar, isto é, potencialmente capaz de lhe dar uma resposta, ainda que essa resposta seja o silêncio, que na condição de resposta assume um valor. Desse modo, atentar-se para o contato entre os enunciados é possibilitar um caminho para a compreensão ativo-responsiva.

### **2.3.2 A situação extraverbal e a ênfase valorativa**

O sentido, no enunciado, embora não exclusivamente, acontece na relação com outros enunciados, ou seja, dá-se também por questões extraverbais e entonacionais da situação. Para Volochínov (2013), os aspectos extraverbais da

situação comunicativa contribuem e são determinantes para o seu sentido. Ele entende os elementos extraverbais como constituídos de três fatores:

[...] esse *contexto extraverbal* da enunciação se compõe de três aspectos: 1) *horizonte social* compartilhado por ambos os falantes [...]; 2) *o conhecimento e a compreensão comum da situação*, igualmente compartilhado [...], e, finalmente, 3) a *avaliação compartilhada* [...], desta situação (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 78, grifos do autor).

Podemos dizer que, tanto o conhecimento de mundo e dos aspectos extraverbais de uma situação imediata quanto os valores sociais e semânticos, necessitam ser compartilhados para a compreensão e análise de um enunciado em sua totalidade. Esses elementos extraverbais, da situação, contribuem decisivamente para a significação integral do enunciado concreto.

Para Volochínov (2013) o enunciado não está centrado em si mesmo e nem mantém uma autossuficiência interna. Ao contrário, ele surge na relação estreita com a situação extraverbal. Os elementos da situação imediata comportam, evidentemente, aspectos do extraverbal. Entretanto, não lhe são únicos, pois tanto a avaliação ou a ênfase valorativa quanto o horizonte social fazem parte do todo extraverbal em direção ao sentido do enunciado.

Em *A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*, Volochínov (2013) coloca esses elementos extraverbais como aquilo que é presumido da situação comunicativa pois, para ele, trata-se de um “*horizonte espacial e semântico compartilhado*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 79). Sendo assim, cabe-nos entender que para chegarmos ao sentido global do enunciado, devemos levar em consideração esse horizonte compartilhado, que está presumido ou subentendido pelos participantes da interação. Dessa forma, a situação extraverbal constitui a enunciação como parte de sua totalidade, pois “*a situação forma parte da enunciação como parte integral e necessária de sua composição semântica*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 79).

A entonação parece ser, pois, um elemento central no processo de compreensão. Compreender significa, antes de tudo, perceber os valores e os tons

valorativos que perpassam o enunciado concreto, visto que é a entonação o campo limítrofe entre o verbal e o extraverbal. Nesse sentido, a entonação consiste na relação entre o estritamente linguístico e o não-linguístico, isto é, na relação entre a palavra e a vida.

A entonação valorativa, ou ênfase valorativa (VOLOCHÍNOV, 2017), sempre é orientada em duas direções. Ela assume uma orientação, em relação ao participante direto da interação, e uma orientação em relação ao objeto da enunciação. Assim, compreender o sentido da enunciação passa pela compreensão das ênfases valorativas no que diz respeito ao outro e ao objeto da enunciação.

Por esse motivo, a compreensão do enunciado e de suas orientações de entonação representam, para nós, uma compreensão da relação entre o sujeito e as posições alteritárias propostas em PFA, no que diz respeito ao acontecimento do ser. Por conseguinte, tanto os enunciados que respondem ao outro quanto os elementos extraverbais da situação precisam estar circunstanciados para possibilitar uma análise contextualizada do sentido e da eventicidade do ser. Assim, entendemos que somente uma compreensão ativo-responsiva possa, de fato, abarcar esse atravessamento de enunciados, que podem ser materializados em forma de avaliações/comentários, juntamente com aqueles elementos extraverbais que os constituem semanticamente.

Para Bakhtin (2011), o enunciado é inacabado por natureza, o que é sugestivo de que nenhum enunciado possa estar *fechado* para o sentido. O acabamento do enunciado só possível com um inacabamento que lhe possibilite uma resposta ativa. Em outras palavras, quando um enunciado está acabado, finalizado, é quando ele pode receber uma resposta; mas, por outro lado, essa mesma finalização e acabamento conferem, ao enunciado, um inacabamento, uma vez que somente a não-finalização permite um diálogo. O enunciado só está completo quando suscita perguntas e questionamentos. É por essa razão que a compreensão ativo-responsiva pressupõe uma abertura para o diálogo. Compreender significa, pois, necessariamente, participar ativamente desse grande diálogo que se torna possível no espaço da enunciação, no mundo de fato vivido.

No próximo tópico abordaremos um outro tema pertinente à compreensão do ser adolescente em conflito com a lei e que se faz necessária para lançar luz acerca da dialogização interna do discurso do adolescente, de como ele representa o outro e

a si mesmo em seu discurso: *a representação do discurso do outro*. No seguimento, veremos como as três posições alteritárias da arquitetônica do ser, enquanto acontecimento, podem ser percebidas e interpretadas na análise dessa dialogização interna do discurso.

### **2.3.3 O discurso representado e a palavra alheia**

Bakhtin (2010b), no texto sobre o discurso, em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, desenvolve uma discussão acerca da palavra alheia, em que o dialogismo é teorizado na forma *como o discurso do outro pode ser representado e reportado no discurso do eu*.

Para Bakhtin (2010) o dialogismo pode ser compreendido em dois sentidos: O primeiro sentido pressupõe a ideia de que todo discurso é, por natureza, dialógico. Isso significa que todo e qualquer enunciado instaura um diálogo ao responder um enunciado anterior e antecipar outros enunciados possíveis de uma audiência.

Entretanto, essa não é a única concepção de dialogismo presente na trajetória teórica de Bakhtin. Como sugerem Morson & Emerson (2008, p.161), Bakhtin pensaria o diálogo em um segundo sentido “que permite que certos enunciados sejam dialógicos e outros mais ou menos não-dialógicos (ou monológicos)”.

Essa distinção dar-se-ia pela forma como o pensador russo conceberia o dialogismo constitutivo de todo enunciado ou discurso. Trata-se, aqui, do que se convencionou chamar de discurso dialógico internalizado, ou seja, quando os propósitos e as tarefas do discurso deixam marcado, com clareza ou não, a absorção que se faz do discurso alheio. Já no discurso monológico, a presença do outro, isto é, a voz do outro é apagada. Aquele que fala tem o propósito de fazer com que seu discurso seja percebido como se fosse sua própria palavra, ou seja, como fonte do dizer e do sentido. Quanto ao discurso dialógico, o discurso do outro é percebido no discurso daquele que fala. Daí resulta que os discursos interagem entre si no interior de um mesmo enunciado (BAKHTIN apud MORSON & EMERSON, 2008).

O Quadro 1<sup>5</sup>, abaixo, foi retirado do livro *Mikhail Bakhtin: Criação de uma prosaística*, de Gary Morson e Caryl Emerson (2008), cuja esquematização e adaptação é a tentativa dos autores de organizar os tipos de discurso presentes na discussão teórica de Bakhtin em *Problemas da Poética de Dostoiévski*:

**Quadro 1** - Tipos de discurso e dialogização do discurso

<ul style="list-style-type: none"> <li>I. Palavras univocalizadas           <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Primeiro tipo: Discurso direto, imediatamente orientado para seu referente</li> <li>B. Segundo tipo: Discurso objetificado (discurso da pessoa representada)</li> </ul> </li> <li>II. Palavras bivocalizadas (terceiro tipo)           <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Discurso bivocalizado passivo               <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Discurso bivocalizado passivo unidirecional (como a estilização)</li> <li>2. Discurso bivocalizado passivo varidirecional (como a paródia)</li> </ul> </li> <li>B. Discurso bivocalizado ativo (discurso refletido do outro)</li> </ul> </li> </ul>
--

(BAKHTIN, 2010b, p. 228-229, adaptado)

O Quadro 1, acima, representa e organiza as formas como o discurso pode ser internamente dialogizado. Nesse sentido, os tipos de discurso são os tipos de dialogização interna do discurso alheio. A seguir, apresentamos a descrição de cada um desses tipos de discurso.

### **I. Palavras univocalizadas**

Nas palavras univocalizadas apenas a voz de quem fala é percebida, a voz ou o discurso do outro é apagado.

#### *A. O discurso direto imediatamente orientado para seu referente (palavras do primeiro tipo)*

Esse tipo de discurso é considerado direto e referencialmente orientado. O falante assume a palavra usando-a como se fosse apenas sua, reconhecendo apenas

---

<sup>5</sup> O quadro 1 é uma adaptação do quadro apresentado por Bakhtin (2010b) em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, no capítulo intitulado *O discurso em Dostoiévski*, em tradução feita pelo Paulo Bezerra.

o seu próprio discurso como fonte de sentido. Para aquele que fala (locutor) não existiria preocupação quanto a outras formas de dizer ou de se enunciar a palavra.

Nesse sentido, as palavras do primeiro tipo, isto é, o discurso direto imediatamente orientado “reconhece apenas a si mesmo e ao seu objeto. Por isso esse tipo de discurso pode ser interpretado como um discurso que nomeia o referente, isto é, nomeia seu objeto e é “o discurso direto do autor centrado no referente” (BAKHTIN, 2010, p. 229).

Dessa forma, para esse tipo de discurso não há preocupação se há alguma outra forma de falar, uma vez que o a voz do autor só reconhece sua própria voz para tratar do referente/objeto. O objeto é a única coisa reconhecida pelo autor, pois sua linguagem e seus objetivos estão voltados completamente para o objeto. Não há preocupação em que a palavra do outro seja percebida ou detectada.

B. *O discurso objetificado (palavras do segundo tipo):*

Esse tipo de discurso é representado, citado. O autor ou narrador representa o discurso de outrem. Nesse sentido, é a simulação do discurso alheio enquanto objeto de outro discurso.

Como podemos observar, na citação abaixo, o discurso objetificado, em uma narrativa, corresponderia ao discurso direto da personagem:

Ao lado do discurso referencial direto e imediato – o discurso que nomeia, comunica, enuncia, representa –, que visa à interpretação referencial e direta do objeto (primeiro tipo de discurso), encontramos ainda o discurso representado ou objetificado (segundo tipo). O tipo mais típico e difundido de discurso representado e objetificado é o *discurso direto dos heróis*<sup>6</sup> (grifo do autor). Este tem significação objetiva e imediata, mas não se situa no mesmo plano ao lado do discurso do autor, e sim numa espécie de distância perspectiva em relação a ele. Não é apenas entendido do ponto de vista do seu objeto, mas ele mesmo é o objeto da orientação como discurso característico, típico, colorido. (BAKHTIN, 2010b, p. 213-124)

---

<sup>6</sup> O termo *herói*, presente no conjunto da obra de Bakhtin, refere-se às personagens de uma narrativa.



Pode-se perceber, pois, que as palavras do segundo tipo, ou discurso objetificado, consiste no discurso direto enquanto objeto de outro discurso. É o que costumamos fazer quando usamos palavras *aspeadas*, comuns em narrativas e textos científicos. Assim sendo, o discurso de alguém é simulado ou representado, em sua totalidade, no interior do discurso do autor. (BAKHTIN, 2010B)

Faz-se relevante observar ainda que, embora os discursos do primeiro e segundo tipos se assemelhem entre si, uma vez que são palavras diretas, seus propósitos e tarefas são completamente distintos. No primeiro caso, o referente é o centro da construção do discurso, enquanto que, no segundo caso, o discurso alheio, ainda que representado de maneira direta, apresenta-se em separado do discurso do autor. Ele é o objeto em si do discurso do autor. (Bakhtin, 2010b)

Contudo, é perceptível que, nesse caso, coexistam dois discursos claramente separados: o do autor e o discurso do outro, objetificado pelo autor. Logo, podemos questionar por que Bakhtin (2010b) tenderia a tratar as palavras do segundo tipo como monológicas. Em primeiro lugar, devemos ter em mente que, ao discutir os tipos de discurso, Bakhtin (2010b) tinha em mente o texto em prosa (geralmente os romances de Dostoiévski) como objeto de discussão e análise teórica, no qual existem as vozes tanto do narrador quanto das personagens. Assim, as palavras do segundo tipo seriam, evidentemente, as palavras das personagens representadas diretamente dentro do texto narrativo, o que faria que essas palavras, para a personagem, fossem consideradas como do primeiro tipo, embora o leitor tivesse consciência de que poderia haver ali um discurso simulado. A personagem fala como se fosse ela própria o centro do discurso e tem seu discurso voltado para o referente, ao passo que é ela própria objeto de discurso do autor.

## **II. Palavras bivocalizadas (palavras do terceiro tipo)**

As palavras bivocalizadas constituem um projeto de enunciado no qual o discurso do outro é parte integrante do discurso do autor. Aquele que fala traz, para a arquitetura do seu discurso, as palavras alheias, com o intuito de atender seus propósitos semânticos e de produção de sentido. Logo, o autor usa “o discurso de

alguém mais para seus próprios propósitos de inserir uma nova intenção semântica num discurso que já tem, e que já mantém, uma intenção própria” (BAKHTIN apud MORSON & EMERSON, 2008, p. 165)

Bakhtin (2010b) distingue as palavras do terceiro tipo em duas classificações: as palavras bivocalizadas passivas e as palavras bivocalizadas ativas, ao passo que as palavras bivocalizadas passivas subdividem-se em discurso bivocal de orientação única e e discurso bivocal de orientação vária.

### *1. Palavras bivocalizadas passivas unidirecionais*

Esse tipo de discurso Bakhtin (2010b) denomina de *estilização*, pois o falante ou autor se apropria do modo de falar do outro para construir seu discurso. Entende-o como dialógico no segundo sentido ou bivocalizado porque a voz do outro faz parte do projeto do enunciado, constitui-o e enforma-se a partir do enunciado do outro.

Vale ressaltar que, nesse caso, o autor lança mão do discurso do outro para seus próprios propósitos semânticos, isto é, o discurso do outro, mesmo tendo sua própria semântica, é usado para fins do discurso do autor, nesse sentido, ambos discursos são orientados para um mesmo objetivo. Logo, o discurso bivocalizado constitui-se como passivo, pois a palavra do outro, incorporada ao discurso daquele que fala, é submetida aos fins e propósitos do falante. O falante ou o autor submete a palavra alheia e esta, por sua vez, deve atender aos interesses e tarefas propostos por aquele (BAKHTIN, 2010b):

A estilização pressupõe o estilo, ou seja, pressupõe que o conjunto de procedimentos estilísticos que ela reproduz tenha tido, em certa época, significação direta e imediata, exprimiu a última instância da significação. Só o discurso do primeiro tipo pode ser objeto de estilização. A ideia objetificada do outro (ideia artístico-objetiva) é colocada pela estilização a serviço dos seus fins, isto é, dos seus novos planos. O estilizador usa o discurso de um outro como discurso de um outro e assim lança uma leve sombra objetificada sobre esse discurso. (BAKHTIN, 2010b, p. 217)

Para Bakhtin (2010b), embora o discurso bivocal passivo unidirecional comporte duas vozes que interagem entre si, o seu processo de bivocalização se dá através de um discurso monovocal, no qual este é usado para ser estilizado por aquele que enuncia. A estilização coloca o discurso alheio, cuja semântica e tom emocional-volitivo próprios já existem, em concordância com o discurso do autor, em outras palavras, o discurso alheio e o discurso do autor concordam entre si no processo de estilização e é por este motivo que Bakhtin (2010) considera esse tipo de discurso unidirecional, embora duas vozes se façam presentes, elas seguem na mesma direção de sentido e de tom valorativo.

Logo, nesse tipo de palavra bivocalizada, o autor faz uso da linguagem do outro, apropria-se de sua linguagem e de seu estilo de enunciar, “ele toma, por assim dizer, a palavra indefesa e sem reciprocidade do outro e a reveste da significação que ele, autor, deseja, obrigando-a a servir aos seus novos fins” (BAKHTIN, 2010, p. 226), no qual a palavra do outro, com sua acentuação própria, e a palavra do autor, também de acentuação própria, lutem entre si, mas para os fins semânticos do autor. Ou seja, o autor detém o controle sobre a palavra alheia.

## *2. Palavras bivocalizadas passivas varidirecionais*

Enquanto as palavras bivocalizadas passivas unidirecionais tendem a ter tanto o tom valorativo e o conteúdo semântico da voz do autor e da voz do outro na mesma direção, no caso das palavras bivocalizadas passivas varidirecionais “o discurso do outro é tratado de modo crítico ou hostil” (MORSON E EMERSON, 2008, p.168).

Na palavra bivocalizada passiva varidirecional, também ocorre uma estilização do discurso do autor em relação ao discurso alheio, mas essa estilização difere da palavra bivocalizada unidirecional no sentido que os tons emocionais-volitivos presentes entre a voz do autor e a voz alheia tendem a divergir:

Nesta, como na estilização, o autor fala a linguagem do outro, porém, diferentemente da estilização, reveste essa linguagem de orientação semântica diametralmente oposta à orientação do outro. A segunda

voz, uma vez instalada no discurso do outro, entra em hostilidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos. O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes. (BAKHTIN, 2010b, p. 221)

Cabe salientar que apesar de duas vozes, com acentuações distintas, que se presentificam no discurso bivocalizado varidirecional e que se opõem entre si semanticamente, esse tipo de discurso é, para Bakhtin (2010b), do tipo passivo, pois a palavra alheia, embora de acentuação distinta daquela do autor (não há concordância como ocorre na estilização) e que constitua um palco de luta entre as vozes, é por ele submetida para seus fins e propósitos. Nesse sentido, o resultado semântico desse tipo de discurso é a oposição entre o discurso daquele que fala e o discurso incorporado do outro, mas com ambos servindo aos interesses do autor, enquanto este se vale da apropriação da linguagem alheia.

O principal exemplo que Bakhtin (2010b) nos oferece é a paródia. O discurso parodístico, argumenta o pensador russo (BAKHTIN, 2010b), é por natureza um discurso bivocalizado passivo varidirecional, pois o autor se apropria da linguagem do outro para criticá-lo, zombá-lo ou fazer deboche da palavra alheia. Contudo, nesse caso, “a despeito de todas as possíveis variedades do discurso parodístico, a relação entre o autor e a intenção do outro permanece a mesma” (BAKHTIN, 2010b, p. 222), uma vez que a orientação semântica do discurso parodiado é subvertida e submetida aos propósitos semânticos do parodiador e, por esse motivo, trata-se do tipo passivo de discurso.

Bakhtin (2010b) ainda discorre sobre o discurso irônico, para ele, também, um tipo de palavra bivocalizada passiva varidirecional, semelhante ao discurso parodístico:

Ao discurso parodístico é análogo o emprego irônico e todo emprego ambíguo do discurso do outro, pois também nesses casos esse discurso é empregado para transmitir intenções que lhe são hostis. No discurso prático da vida é extremamente difundido esse emprego do discurso do outro, sobretudo no diálogo, em que um interlocutor muito amiúde repete literalmente a afirmação de outro interlocutor, revestindo-a de novo acento e acentuando-a a seu modo com

expressões de dúvida, indignação, ironia, zombaria, deboche, etc. (BAKHTIN, 2010b, p.222-223)

A ironia pressupõe a palavra alheia na qual revestimos essa palavra com uma acentuação diferente daquela para a qual ela foi enunciada. Mas, ainda assim, o acento do outro lá se encontra presente, sendo divergente do sentido empregado por aquele que ironiza. A linguagem e o discurso alheios são absorvidos pelo ironizador. Contudo, são subvertidos por ele.

## **B. Palavras bivocalizadas ativas**

Nesse tipo de palavras bivocalizadas, instaura-se no discurso um campo de batalha em que dois acentos apreciativos competem pela hegemonia. O discurso do autor tenta submeter o discurso alheio a seus objetivos, mas as palavras do outro fogem-lhe do controle, fazendo com que os acentos apreciativos tanto do autor quanto do outro não só sejam diferentes e hostis entre si, mas que disputem entre si pela hegemonia do enunciado (BAKHTIN, 2010b).

Dito de outra forma, aquele que fala não detém mais o controle do discurso alheio representado. Este discurso ainda que lhe tente o autor submetê-lo as suas vontades, ele rebela-se e insiste em impor a sua acentuação sobre a acentuação do autor. Isso se dá quando o discurso do outro, de dentro para fora do discurso do autor, luta pelo domínio da palavra (BAKHTIN, 2010b).

Muito embora essa disputa ocorra dentro dos limites das palavras do autor e da palavra alheia, não se pode dizer que o autor tenha consciência, ao enunciar, que a acentuação da palavra alheia esteja lhe fugindo do controle. (BAKHTIN, 2010b)

O primeiro exemplo dado por Bakhtin (2010b) de discurso bivocalizado ativo é a *polêmica oculta*.

Na polêmica velada, o discurso do autor está orientado para o seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer

afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto. Orientado para o seu objeto, o discurso se choca no próprio objeto com o discurso do outro. Este último não se reproduz, é apenas subentendido; a estrutura do discurso seria inteiramente distinta se não houvesse essa reação ao discurso subentendido do outro. (BAKHTIN, 2010b, p. 224)

Nesse sentido, o pensador russo pontua que “o discurso polêmico interno – discurso que visa ao discurso hostil do outro – é extremamente difundido tanto no linguajar do cotidiano quanto no discurso literário e sua importância é imensa para a formação do estilo” (BAKHTIN, 2010b, p. 225). O discurso alheio não é reproduzido como o outro o falou, ele é subentendido nos choques que se estabelecem entre os tons apreciativos do autor e do discurso alheio.

### 3 HERMENÊUTICA DA FACTICIDADE

No presente capítulo damos prosseguimento a discussão teórica-metodológica acerca do da linguagem e do ser enquanto acontecimento, mas dessa vez, à luz do pensamento heideggeriano.

#### 3.1 A QUESTÃO DO SER PARA HEIDEGGER E A PROBLEMÁTICA DE SUA INTERPRETAÇÃO

Heidegger, filósofo alemão do século XX, que em sua obra, *Ser e Tempo*, e nos ensaios reunidos em *A Caminho da Linguagem* revisitou toda a tradição filosófica e os caminhos para se chegar ao sentido do ser, ao questionar sobre o que é o ser, já que, para ele, o ser não se confunde com o ente. Ele dedicou a traçar um caminho pela hermenêutica fenomenológica, na qual o sentido do ser se torna uma questão central. O pensamento de Heidegger é encarado por Loparic (1996), em artigo denominado *O Ponto Cego do Olhar Fenomenológico*, como *um pensamento pós-metafísico*, visto que, para o autor, Heidegger propusera-se a ir além da concepção de ente estabelecida pela metafísica tradicional, iniciada em Aristóteles e levada adiante pela tradição filosófica, inclusive por Husserl. O fato é que Heidegger (2005) logrou ir além do pensamento fenomenológico de Husserl, afirmando que o ser não deveria ser entendido a partir de uma intuição. Pelo contrário, dever-se-ia permitir que o ser, ele mesmo, se mostrasse. Ainda segundo Loparic (1996), ainda nos explica que a fenomenologia, da hermenêutica heideggeriana, buscara tratar do “pensamento do ser”. Com isso, pode-se dizer que o pensamento do ser é ser ele mesmo ou a verdade do ser.

No desenvolvimento de seu pensamento filosófico, Heidegger (2005) levantou a discussão sobre o ser e o ente, a partir do pensamento de Aristóteles. Nesse sentido, o ente consiste em algo que permanece, algo constante, enquanto o modo de ser do ente está associado ao caráter temporal de presença. Logo, a *presença* pode ser encarada como um modo de ser do ente. A *presença*, nesse caso, consiste num modo de temporalização do ser dos entes.

Em relação ao tempo, Heidegger (2005, p. 47), assevera que ele é uma condição imprescindível para a *presença*, uma vez que “é na exposição da problemática da temporariedade que se há de dar uma resposta concreta à questão sobre o sentido do ser”. Não há presença fora do tempo, ela é, em si, constitutiva de temporalidade. Desse modo, permitir que o ser se manifeste pressupõe deixar o ser se mostrar em sua temporalidade (HEIDEGGER, 2005).

Segundo Loparic (1996), Heidegger buscou interpretar o sentido temporal do ser do ente baseando-se na descrição da realidade histórica de Dilthey. Nesse sentido, o princípio fundamental da fenomenologia de Heidegger, reinterpretado aristotelicamente, “pede para deixar que o ser se *manifeste*, como presença *no tempo* e não como algo atemporal.” Nesse comentário de Loparic (1996) acerca do princípio fenomenológico de Heidegger para o entendimento do ser, podemos observar, nos dois grifos do autor, a centralidade da temporalidade no pensamento do filósofo alemão.

Para Heidegger o tempo do ser não seria a sua historiografia, mas o seu acontecimento fático. Nesse sentido, o movimento histórico do ser é o movimento do seu acontecimento, do ser enquanto presença num mostrar-se a partir de si mesmo. Por isso, o pensador alemão segue em busca do “sentido temporal e concreto do ser (presença) do ente ele mesmo” (LOPARIC, 1996, p. 135). Devemos encarar o *tempo* como condição imprescindível para a presença, uma vez que “é na exposição da problemática da temporariedade que se há de dar uma resposta concreta à questão sobre o sentido do ser” (HEIDEGGER, 2005, p. 47). Não há presença fora do tempo, ela é em si constitutiva de temporalidade. Desse modo, permitir que o ser se manifeste pressupõe deixar o ser se mostrar em sua temporalidade.

Nesse sentido, o ser da vida fática, em Heidegger (2010, p. 42), constitui-se enquanto ser histórico. Contudo, o histórico de Heidegger (2010) não é entendido como o histórico nas ciências humanas positivas, ou seja, como uma mera historiografia do ser ou uma linha cronológica dos acontecimentos, considerando-se que “a um objeto corresponde-lhe ser determinado temporalmente; com isso ele é histórico. [...] O ser humano, mesmo em sua realidade, enquanto objeto no tempo, está em constante vir-a-ser. Ser histórico é uma de suas propriedades.” É a partir dessa perspectiva que se pretende entender o ser adolescente em conflito com a lei



na *vida fática*. E, mediante o *ser preocupado*, encontrar caminhos, em seus discursos, para a expressão de seu auto-reconhecimento na historicidade da vida a qual presentifica-se a partir de tudo aquilo que constitui seu mundo circundante, desvelando o seu presente em relação ao seu passado, bem como o seu projeto de vir-a-ser.

À história não se contrapõe nenhuma realidade supratemporal, mas o asseguramento do presente contra a história se alcança fazendo com que o presente mesmo seja visto historicamente. A realidade e a insegurança do presente são vivenciadas de tal forma que este mesmo se vê arrastado ao processo objetivo de chegar a ser histórico, o qual nada mais é senão um ir e vir do chegar a ser do “ser que repousa no meio” (HEIDEGGER, 2010, p.42).

Em relação ao ser, outro aspecto a ser considerado é o do *mostrar-se*, o qual pressupõe “destruir a acumulação de encobrimentos da essenciação originária temporal e finita do ser” (LOPARIC, 1996, p. 138), conforme pode-se observar no excerto abaixo:

Não é mais o homem quem visa, nem quem projeta o ser, é o ser ele mesmo que institui o homem pensante em seu mensageiro; não é mais a luz do nosso olhar ou do nosso ser que ilumina a presença, pelo contrário, é a luminosidade da presença que nos *sensibiliza* e permite avistarmos o que há (LOPARIC, 1996, p. 143).

Percebe-se que a discussão de Heidegger, sobre o acesso ao sentido do ser, não é apenas uma discussão teórica. Embora filosofe sobre a essência e o sentido do ser, trata-se, antes, de um questionamento teórico-metodológico acerca da necessidade de deixar o ser se mostrar. Para Heidegger(2005),

Uma análise da *presença* constitui, portanto, o primeiro desafio no questionamento da questão do ser. Assim, torna-se premente o problema de como se deve alcançar e garantir a via de acesso à *presença*. Negativamente: na construção da *presença*, não se deve aplicar, de maneira dogmática, uma ideia qualquer de ser e realidade por mais “evidente” que seja. Nem se deve impor à *presença* “categorias” delineadas por aquela ideia. (HEIDEGGER, 2005, p. 44)

Nessa perspectiva, pode-se partir do pensamento da tradição para pensar o ser, mas se deva, antes, desconstruir o que já está posto pela metafísica tradicional,

pois a tradição tende a encobrir o ser, e nessa desconstrução permitir o desvelamento do próprio ser por ele mesmo, pois “a pre-sença pode descobrir a tradição, conservá-la e investiga-la explicitamente” HEIDEGGER (2005, p. 48). Entretanto, não se deve permanecer apenas naquilo que já está aí posto pela tradição da metafísica. Ao contrário, faz-se necessário desvelar o sentido do ser a partir dele mesmo, isto é, deixa-lo se mostrar, apesar dos encobrimentos que recaem sobre o ser devido ao que já está aí postulado pela tradição.

Por conseguinte, cabe destacar que, pelos argumentos filosóficos elencados em nossa discussão, a nossa pesquisa não se resume a compreender o adolescente em conflito com a lei meramente na perspectiva do ente, embora também tenhamos que conhecer as definições/significados pré-existentes daquilo que se entende por adolescente em conflito com a lei. Portanto, do ponto de vista social e da tradição jurídica. O que nos concerne e/ou interessa é justamente buscar conhecer/compreender, primordialmente, *o ser do ente adolescente em conflito com a lei*, isto é, o sentido da *presença* do ser do ente em sua temporalidade. Isto porque acreditamos que, a aplicação de uma perspectiva de pensamento ôntica, do ser, ao adolescente em conflito com a lei, ou seja, daquilo que constitui física-legislativa e teoricamente esse *ser*, fatalmente encobriria o verdadeiro fenômeno do *ser* enquanto *presença: um acontecimento histórico-temporal*.

Para se chegar à *presença* do ser, Heidegger propõe que se deva partir da linguagem, pois é nela que encontramos a morada do ser. Ela é o lugar de possibilidades da temporalidade finita dos modos de ser do ente, da *presença*. É linguagem que o ser se mostra a si a partir de si mesmo.

Analisar o discurso dos adolescentes em conflito com a lei significa não apenas desvelar os sentidos daquilo que é dito, mas também a *presença* do ser que habita a linguagem desses adolescentes. Podemos dizer ainda que o sentido do ser-adolescente-infrator só pode ser devidamente desvelado e compreendido na vida fática da instituição socioeducativa se penetrarmos, de fato, como sugere Heidegger (2011), na *fala da linguagem*:

Para pensar linguagem é preciso penetrar na fala da linguagem a fim de conseguirmos morar na linguagem, isto é, na *sua* fala e não na nossa. Somente assim é possível alcançar o âmbito no qual pode ou

não acontecer que, a partir desse âmbito, a linguagem nos confie o seu modo de ser, a sua essência. Entregamos a fala à linguagem. Não queremos fundamentar a linguagem com base em outra coisa do que ela mesma nem esclarecer outras coisas através da linguagem (HEIDEGGER, 2011, p.9).

Assim, parece-nos que para pensar a linguagem do adolescente em conflito com a lei é preciso penetrar na sua fala, dar-lhe voz para o que ele tenha a dizer sobre si e o mundo no qual está inserido. Mas, para tanto, segundo Heidegger (2011), faz-se necessária a escuta do ser que se presentifica na linguagem:

A linguagem fala. O que acontece com essa sua fala? Onde encontramos a fala da linguagem? Sobremaneira no que se diz. No dito, a fala se consoma, mas não acaba. No dito, a fala se resguarda. No dito, a fala recolhe e reúne tanto os modos em que ela perdura como o que pela fala perdura – seu perdurar, seu vigorar, sua essência. Contudo, na maior parte das vezes e com frequência o dito nos vem ao encontro como uma fala que passou. (HEIDEGGER, 2011, p.12)

É nesse sentido que podemos encontrar, em Heidegger (2011, p.8), a ideia de acontecimento, dado que a linguagem é o lugar no qual o ser vem ao encontro ou se faz presente: “Fazer uma colocação sobre a linguagem não significa tanto conduzir a linguagem mas conduzir a nós mesmos para o lugar de seu modo de ser, de sua essência: recolher-se no acontecimento apropriador”.

Nesse sentido, Heidegger (2011, p.121) propõe que se faça uma experiência com a linguagem, ou seja, que nos deixemos tocar pela linguagem “na articulação mais íntima de nossa presença”. Como pode-se observar, na passagem abaixo, quando o filósofo refere-se à *experiência*, ele faz uso do verbo *experienciar* que, em outras palavras, significa *vivenciar* a partir da linguagem:

Fazer uma experiência com a linguagem significa portanto: deixar-nos tocar propriamente pela reivindicação da linguagem, a ela nos entregando e com ela nos harmonizando. Se é verdade que o homem, quer saiba ou não, encontra, na linguagem, a morada própria de sua presença, então uma experiência que façamos com a linguagem haverá de nos tocar na articulação mais íntima de nossa presença (HEIDEGGER, 2011, p.121).

Por conseguinte, podemos estender a ideia heideggeriana ao adolescente em conflito com a lei cuja morada do ser é presentificada em sua linguagem e não na

nossa, enquanto pesquisadores. Assim sendo, parece-nos que fazer uma experiência com a linguagem desse adolescente significa estar em presença desse ser fático. Em diálogo com Bakhtin, podemos dizer que essa experiência requer um pensamento participativo em relação à responsabilidade do dever ser do adolescente.

Vale ressaltar que fazer uma *experiência com* é estar na companhia, estar na experiência e ser com a experiência, além do que experienciar algo pressupõe sentimentos e emoções. Dessa forma, entendemos que só é possível, de fato, alcançarmos a morada do ser desse adolescente em conflito com a lei se fizermos uma *experiência* com a linguagem na facticidade da vida, procurando compreender também seus sentimentos e emoções.

### 3.2 A AUTENTICIDADE DO SER E O CUIDADO

Em Heidegger (2011, p.17) vamos encontrar a referência ao *ser-com*, através da qual o filósofo parece indicar que o ser, a partir das coisas que nomeia, encontra a sua “unidade de ser em relação ao outro”. O filósofo alemão chama essa unidade de *quadratura* a qual é constituída por quatro elementos do mundo: céu, terra, mortais e divinos. Nomear as coisas evoca, assim, a sua própria *coisidade*. “Fazendo-se coisa, as coisas des-dobram um mundo. [...] Fazendo-se coisa, as coisas dão suporte a um mundo. Fazendo-se coisa, as coisas são gesto de mundo” (HEIDEGGER, 2011, p. 17 ) Logo, no dizer do adolescente em conflito com a lei, nas coisas nomeadas por eles, em seus discursos, encontraremos os gestos que apontam para e dão suporte a um mundo fático no qual se inserem esses adolescentes, enquanto *seres no mundo*, na unidade de quadratura em relação ao outro.

É interessante notar que, para Heidegger (2011, p.19), “mundo e coisa não subsistem um ao lado do outro como coisas justapostas. Eles se interpenetram. Assim os dois dimensionam um meio. [...] O meio dos dois é a intimidade” que se dá na diferença, naquilo que separa e distingue mundo e coisa. Heidegger (2011p. 19) nos fala de di-ferença que “dá suporte ao fazer-se mundo do mundo”, logo “ di-ferença é mediadora para entregar mundo e coisa para os seus modos de ser, ou seja, para o seu ser em relação ao outro, em cuja unidade ela é suporte.

Portanto, Heidegger (2011, p.20) parece sugerir que a diferença de mundo e coisa “apropria as coisas no gesto de um mundo”. Ele entende que di-ferença não é distinção, diferenciação, como comumente entendemos o termo, mas é *dimensão* para mundo e coisa, aquilo que dá medida para ambos. “Como meio para mundo e coisa, a *di-ferença* mede a medida para mundo e coisa.” (HEIDEGGER, 2011, p.20)

Nesse sentido, a quadratura do adolescente em conflito com a lei é desvelada na sua unidade em relação ao outro, às coisas e ao mundo. Espera-se que a dimensão do seu mundo e das coisas que orbitam ou são nomeadas em seus discursos, nos ofereçam a medida e o entendimento do seu acontecimento ou da sua apropriação, enquanto ser, colocado em relação ao outro.

Nesse sentido, a proposta de uma hermenêutica da facticidade de Heidegger busca interpretar as estruturas fundamentais do ser, ou *o modo de ser do ser aí (Dasein)*. Na busca da interpretação e da compreensão das possibilidades de ser do *Dasein*, Heidegger desenvolve uma discussão sobre dois modos de existir do ser, sendo eles o *existir autenticamente* e o *existir inautenticamente*:

O *Dasein* sempre compreende a si mesmo em termos de sua existência – em termos da possibilidade dele mesmo: de ser ou não ser ele mesmo. O *Dasein* ou bem escolheu por si mesmo essas possibilidades, ou caiu nelas ou bem já emergiu nelas. (GORNER, *apud* Heidegger, 2017, p. 123)

Nesse sentido, existir, autenticamente, pressupõe a escolha do próprio ser por ser ele mesmo e não pelo outro. O ser autêntico diz respeito ao modo de ser do *Dasein* no qual ele escolhe, a si mesmo, no qual ele decide pela responsabilidade de seu próprio ser.

Nesse ponto podemos nos questionar se o ser, ao escolher ser ele mesmo, ele será sempre e, em todo momento, a totalidade do seu próprio ser enquanto ser para si mesmo? A resposta conduz-nos ao não, uma vez que existir é sempre um modo de ser do *Dasein* em sua historicidade. Logo, o existir não significa ser em uma possibilidade, mas em possibilidades de ser no modo de ser do *Dasein*.

Contudo, quando se existe inautenticamente, o ser abre mão de seu próprio modo de ser para ser em ocupação com o modo de ser-com o outro. O outro me aliena do meu modo de ser enquanto *Dasein*. Ser eu mesmo pressupõe escolher a mim

mesmo, escolher dentre as possibilidades de ser aquilo cujo caminho me levará para a clareira do meu próprio ser. Mas escolher o caminho do outro faz com que entremos no que Heidegger vai chamar de *decadência*.

A inautenticidade do ser, para Heidegger (2005), pode ser entendida como *decadência* ou *decaimento* do modo de ser do *Dasein*. Esse decaimento do ser dá-se no impessoal do ser. É importante frisar que, para o filósofo alemão, ser, na inautenticidade ou no impessoal, não consiste em algo depreciativo. Ou seja, Heidegger (2005) ao referir-se ao modo de ser da pre-sença e de ser-com, não confere a essas expressões um caráter negativo. Trata-se, antes de mais nada, de uma nomenclatura que nos auxilia a entender quando o ser se afasta de ser ele mesmo. Ao mesmo tempo, devemos frisar que não ser-com não é, de maneira alguma, uma possibilidade de ser.

Nesse ponto, parece-nos que podemos estabelecer um diálogo entre Heidegger (2005) e Bakhtin (2011) quando este último, na obra *Estética da Criação Verbal*, ao tratar do excedente de visão do eu, em relação ao outro desconhecido, argumenta acerca da importância do movimento de deslocamento que o eu precisa fazer para a posição do outro, para fazer o trabalho de escuta, para só depois retornar novamente para a sua própria posição, trazendo, consigo, os valores e as contribuições do outro para si mesmo. Ao não fazer isso, o ser-eu-mesmo corre o risco de perder-se no lugar do outro, passando a viver e a ser-outro que não ele mesmo.

Heidegger (2005) entende que o ser não pode ser sozinho no mundo. Para ele (HEIDEGGER, 2005), ainda que o meu ser seja meu, em cada caso ou modo de existir, o ser compreende o ser-com. Por esse motivo a relação com os outros constitui o próprio ser do *Dasein*. Mas isso não quer dizer que o *Dasein* seja menos individual, único e singular por constituir-se na relação com o outro, isto porque ser-com significa ser cada vez meu:

O estar-lançado, porém, é o modo de ser de um ente que sempre é suas próprias possibilidades e isso, de tal maneira, que ele se compreende nessas possibilidades e, a partir delas (projeta-se para elas). O ser-no-mundo, ao qual pertencem, de maneira igualmente originária, tanto o ser junto ao que está à mão quanto o ser-com os outros, é sempre em função de si próprio. Mas, de início, e na maior parte das vezes, o próprio é impróprio, ou seja, o próprio-impessoal. O ser no mundo já é sempre numa de-cadência. Pode-se, portanto, determinar a cotidianidade mediana da pre-sença como ser-no-mundo

aberto na de-cadência que, lançado, se projeta e que, em seu ser junto ao “mundo” e em seu ser-com os outros, está em jogo o seu poder-ser mais próprio. (HEIDEGGER, 2005, p. 244)

Assim sendo, ser cada vez meu no modo de ser, cada vez mais próprio, representa o desafio de ser de cada ser-aí (*Dasein*), isto porque no conjunto das possibilidades de ser-no-mundo e ser-com os outros *Dasein*, o meu ser autêntico não pode ser sem o impessoal, uma vez que este o constitui na existência.

Por esse motivo, o ser autêntico não pode configurar na anulação do impessoal, isto é, na exclusão do outro que me constitui enquanto modo de ser *Dasein* e enquanto ser-com os outros *Dasein*. Diante do exposto parece-nos relevante considerar o que Gerner (2017) nos diz sobre essa questão em Heidegger (2005), ao argumentar que se o impessoal é um caráter existencial do *Dasein*, logo, a própria existência desse *Dasein* seria inautêntica. Entretanto, a existência autêntica seria possível enquanto modificação dessa existência inautêntica.

É justamente na questão da autenticidade do ser em que reside a noção bipartida do *cuidado* em Heidegger (2005). O cuidado da cotidianidade significa dizer que o *Dasein* nunca é ele mesmo, o ser já se encontra jogado no mundo, em relação com os entes que lhe vêm ao encontro ou que se têm à mão.

A maneira como o ser do ser-aí (*Dasein*) lida com as coisas, como se ocupa dos entes, como as compreende e como compreende a si e os outros *Dasein* é que se estabelece a relação de cuidado do próprio modo de ser *Dasein*.

Nesse sentido, ao tratar do cuidado, voltamos à autenticidade e à inautenticidade do ser, conduzindo-nos a compreender que, em Heidegger (2005), o cuidado pode ser autêntico ou inautêntico. Assim sendo, o *cuidado inautêntico* se faz através da ocupação que o ser faz dos outros entes, na lida com as coisas e no manejar e manusear, bem como permanecer voltado para os outros, ao não escolher a possibilidade de seu próprio ser.

Por outro lado, o *cuidado autêntico*, para Heidegger (2005), acontece na disposição e compreensão da angústia<sup>7</sup> do ser e na possibilidade do ser poder ser-

---

<sup>7</sup> Faz-se relevante entendermos que Heidegger (2005) não compreende a angústia tal como o *senso comum*. Para ele a angústia é um fenômeno existencial no qual sua disposição fundamental possibilita uma abertura privilegiada do próprio ser. O ser-aí (*Dasein*) descerra-se em si mesmo na angústia, enquanto esta não é uma possibilidade determinada do modo de ser do *Dasein*, mas na qual a ameaça

ele-mesmo. Ao passo que a disposição e a compreensão do próprio ser, e a modificação do meu ser-com, enquanto jogado no mundo, conduz para a autenticidade do próprio ser, ao mesmo tempo em que revela-se como cuidado do ser consigo mesmo, na busca de ser ele mesmo e não outro. Nesse sentido, o cuidado torna-se o próprio modo de ser do ser-aí autêntico.

---

que provoca a angústia é indeterminada, por isso ela remete o ser ao seu próprio poder ser-no-mundo, retira o ser da ocupação.



#### 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa acerca do fenômeno estudado é de caráter qualitativo, o que significa dizer, que o tratamento dos *corpora* discursivos dá-se no âmbito de uma análise dialógica de cunho interpretativo.

Uma perspectiva dialógica, tal como a sugerida por Bakhtin (2011), no estudo de um dado fenômeno, requer, pois, por parte do pesquisador, uma ação responsável em relação aos sujeitos que serão estudados. Isso significa que o pesquisador deve deixar de percebê-los como coisa, ou seja, abandonar a coisificação do fenômeno, e fazer com que a relação entre objeto e pesquisador seja uma relação entre sujeitos:

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim, na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2011, p.374).

De forma semelhante, Heidegger (2011, p.123) sugere que façamos uma experiência com a linguagem:

O que resta fazer é indicar os caminhos que possam nos colocar na possibilidade de fazer uma experiência com a linguagem. Esses Caminhos de há muito já existem. Só raramente, porém, é que são percorridos de maneira que a possível experiência com a linguagem venha por sua vez à linguagem. Nas experiências que fazemos *com* a linguagem, é a própria linguagem que vem à linguagem. (HEIDEGGER, 2011, p.123)

Assim, parece-nos que ao adentrarmos a linguagem do ser para fazer a escuta da sua fala, considerando-se a posição única e participativa de todos os envolvidos neste ato da pesquisa, significa *experienciar*, a partir da linguagem, aquilo que o ser-adolescente-em-conflito-com-a-lei traz à *presença*, em seu modo de ser.

Esperamos que a motricidade dos diálogos instaurados na vida fática no tempo presente e passado, projetando-se para o futuro, possa desvelar o sentido do ser adolescente em conflito com a lei, bem como suas preocupações reais, concretas e únicas naquilo que constitui o seu ser.

#### 4.1 SELEÇÃO GRADUAL DE SUJEITOS

A pesquisa e o levantamento de dados foram realizados no Centro de Atendimento Socioeducativo da Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase), em conformidade com a carta de anuência assinada pela instituição.

Em função da situação de detenção prisional do participantes da pesquisa e das próprias restrições de segurança impostas pela instituição, optamos pela seleção gradual dos sujeitos participantes para que pudéssemos fazer entrevistas individuais em dias e horários previamente acordados com a instituição.

Este tipo de amostragem não se baseia em critérios e técnicas habituais de representatividade estatística, nem pela aleatoriedade e estratificação. Os sujeitos foram selecionados de acordo com a relevância dos casos e não com sua representatividade (FLICK, 2014), adotando-se os seguintes princípios sugeridos por Michael Quinn Patton (apud FLICK, 2004, p. 83):

- a) da conveniência, que pressupõe a seleção “daqueles casos mais fáceis de serem acessados em determinadas condições”;
- b) da intensidade, que pressupõe a seleção daqueles casos cujos “ aspectos, processos, experiências, etc, interessantes são determinados ou supostos”, ou ainda que “tenham maior intensidade, ou integram-se e comparam-se sistematicamente [...] com diferentes intensidades”.

#### 4.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES

**4.2.1 Inclusão: Adolescentes de 16 e 17 anos, que cumpram medida de internação na Funase**

**4.2.2 Exclusão: Adolescentes abaixo dos 16 anos ou acima dos 17 anos, que cumpram qualquer medida que não seja de internação na Funase**

### 4.3 INSTRUMENTO

Entrevistas narrativas individuais gravadas em áudio cujas temáticas são o mundo, a família, a educação, as instituições, as medidas sócio-educativas, sobre suas próprias relações, que visem fomentar narrativas em que os adolescentes discutam sobre o que pensam sobre esses temas.

#### 4.3.1 Entrevista narrativa

Para uma abordagem do tipo *entrevista narrativa*, com os adolescentes em conflito com a lei, tomamos em consideração os pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 2010, p.58) de que “o conhecer não é senão um momento deste vivenciar-asseverar global” e que “A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo”.

A escolha desse gênero de discurso narrativo, enquanto instrumento de pesquisa, deve-se ao fato deste tipo de entrevista ser propícia para a manifestação, dos tons emocionais-volitivos dos adolescentes em conflito com a lei, das percepções que eles fazem de si e dos outros. Como Bakhtin (2011) parece sugerir, a individualidade e a subjetividade são aplicadas e adaptadas ao gênero escolhido. Por conseguinte, espera-se desvelar e interpretar os aspectos individuais e subjetivos do ser-adolescente-em-conflito-com-a-lei, através dos tons emocionais e volitivos expressos em seus discursos, nas entrevistas narrativas:

A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Para esse fim, foi utilizada a entrevista narrativa, gravada em áudio, que é iniciada com uma questão gerativa narrativa (RIEMANN E SCHUETZE apud FLICK, 2004, p. 110) a qual está relacionada aos temas em estudo e tem, por objetivo, estimular um discurso narrativo do sujeito entrevistado. A ideia é possibilitar que o participante narre experiências ricas e significativas de suas vidas e da forma como foram vivenciadas.

Vale frisar, ainda, que nossa entrevista narrativa prevê uma pergunta que se pauta no método de instrução ao sócia, de Ivar Oddone. Nesse sentido, o sujeito é indagado sobre como alguém o poderia substituir em suas atividades diárias, “e nesse processo de refinamento de respostas encontrar, não a verdade absoluta, mas a verdade que cada sujeito imprime sobre suas ações” (FREITAS, 2018, p. 2), de maneira a refletir sobre si e seu modo de agir, a partir de um outro em seu lugar.

#### 4.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O presente projeto, que foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco em 04.07.2019 (parecer n.3.436.934), insere-se na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CONEP), inciso XVI, assim caracterizada:

XVI - Pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção;

Atentar-se-á, especialmente, ao artigo 20 da citada resolução, segundo o qual:

Art. 20. O pesquisador deverá adotar todas as medidas cabíveis para proteger o participante quando criança, adolescente, ou qualquer pessoa cuja autonomia esteja reduzida ou que esteja sujeita a relação de autoridade ou dependência que caracterize situação de limitação da autonomia, reconhecendo sua situação peculiar de vulnerabilidade, independentemente do nível de risco da pesquisa.

##### 4.4.1 Riscos

A avaliação dos riscos foi realizada priorizando-se a Norma Operacional do Conep 001/2013 - *Riscos e Procedimentos*, a qual preconiza que o risco deve ser avaliado em sua gradação, descrevendo-se as medidas para sua minimização e proteção do participante da pesquisa; as medidas para assegurar os necessários cuidados, no caso de danos aos indivíduos.

Nesta perspectiva, esclarecemos que todos os procedimentos adotados pelo pesquisador responsável em seu contato com estes adolescentes estão em conformidade ao Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o qual é orientado pelas normativas nacionais (Constituição federal e Estatuto da Criança e do Adolescente) e internacionais das quais o Brasil é signatário (Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, Sistema Global e Sistema Interamericano dos Direitos Humanos: Regras Mínimas das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil – Regras de Beijing –, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados Liberdade) (SINASE, 2006).

Quanto aos princípios do atendimento socioeducativo, estes estão integrados àqueles que orientam o Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente, dos quais destacamos (SINASE, 2006):

- I. *Respeito aos direitos humanos*, orientados por valores, tais como solidariedade, justiça social, honestidade, paz, responsabilidade e respeito à diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e orientação sexual, enquanto valores norteadores da construção coletiva dos direitos e responsabilidades; reconhecimento desses adolescentes como sujeitos pertencentes a uma coletividade que também deve compartilhar tais valores.
- II. *Responsabilidade solidária da Família, Sociedade e Estado* pela promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes – artigos 227 da Constituição Federal e 4º do ECA. Diz respeito ao compromisso assumido por todos os atores envolvidos (Estado, sociedade, comunidade, família) no trabalho de conscientização e responsabilização contínuo e recíproco com estes adolescentes.
- III. *Adolescente como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidades* – artigos 227, § 3º, inciso V, da CF; e 3º, 6º e 15º do ECA, no tocante à garantia de condições sociais adequadas à consecução de todos os direitos a eles atribuídos.

- IV. *Prioridade absoluta para a criança e o adolescente* – artigos 227 da Constituição Federal e 4º do ECA no tocante à atenção e ao cuidado daqueles que se encontram numa condição de risco ou de vulnerabilidade pessoal e social.
- V. *Legalidade*. Refere-se à observância desse princípio previsto no artigo 5º, inciso II, da Constituição na aplicação, execução e atendimento das medidas socioeducativas: “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei”. Logo, os agentes públicos não podem suprimir direitos que não tenham sido objeto de restrição imposta por lei ou decisão proferida por juiz competente (decisão esta que também deve respeitar as disposições legais), obviamente. O próprio ECA dispõe de normas que responsabilizam o agente e a administração (entre eles os artigos 230 a 236 e 246 do ECA), caso incidam em posturas autoritárias e contrárias à lei.
- VI. *Respeito ao devido processo legal* – artigos 227, § 3º, inciso IV da Constituição Federal, 40 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e 108, 110 e 111 do ECA e nos tratados internacionais. Diz respeito à observância rigorosa do devido processo legal para o adolescente acusado de prática de ato infracional, elevando-o efetivamente à posição de sujeito de direitos.
- VII. *Excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar de pessoa em Desenvolvimento*, fundamentados na premissa de que o processo socioeducativo não se pode desenvolver em situação de isolamento do convívio social, razão pela qual a privação de liberdade, deve ser aplicada somente quando for imprescindível, nos exatos limites da lei e pelo menor tempo possível.
- VIII. *Incolumidade, integridade física e segurança* (artigos 124 e 125 do ECA), no tocante à garantia do direito à segurança e à integridade física e mental do adolescente privado de liberdade pelo Poder Público, que tem a responsabilidade de adotar todas as medidas para que de fato tais garantias sejam respeitadas.

- IX. *Respeito à capacidade do adolescente de cumprir a medida; às circunstâncias; à gravidade da infração e às necessidades pedagógicas do adolescente na escolha da medida, com preferência pelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários – artigos 100, 112 , § 1º, e 112, § 3º, do ECA.*
- X. *Incompletude institucional, caracterizada pela utilização do máximo possível de serviços na comunidade, responsabilizando as políticas setoriais no atendimento aos adolescentes – artigo 86 do ECA, no tocante aos programas e execução de atendimento socioeducativo que devem ser articulados com aos demais serviços e programas que visem atender os direitos dos adolescentes (saúde, defesa jurídica, trabalho, profissionalização, escolarização etc).*
- XI. *Garantia de atendimento especializado para adolescentes com deficiência – artigo 227, parágrafo único, inciso II , da Constituição Federal. O adolescente deve receber tratamento que respeite as peculiaridades de sua condição, de modo a evitar que esteja em posição de risco e desvantagem no sistema socioeducativo.*
- XII. *Mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade, fundamental para a efetiva elevação de crianças e adolescentes à condição de sujeitos de direitos.*

#### **4.4.2 A entrevista e a prevenção de riscos**

A entrevista, como instrumento metodológico, pressupõe sempre algum grau de risco aos sujeitos envolvidos, em especial ao entrevistado.

Para fundamentarmos uma reflexão acerca dos riscos da entrevista, recorreremos ao artigo *Aspectos éticos e bioéticos na entrevista em pesquisa: impacto na subjetividade*, de D’Espíndula & França (2016). Para as autoras D’ESPÍNDULA &

FRANÇA (2016), a entrevista carrega consigo situações tanto de bônus quanto de ônus.

É nesse sentido que o entrevistador deve estar atento aos próprios sentimentos e aos dos entrevistados, evitando, dessa forma, conduzir a entrevista de forma que afete negativamente o entrevistado. Como sugerem as autoras (D'ESPÍNDULA & FRANÇA, 2016):

Em geral, fazem parte dos ônus: a demanda de tempo para a entrevista; ameaças a sua segurança, no que concerne a circunstâncias, motivos ou questões levantadas pela entrevista; esquecimentos ou “brancos” que poderão suceder; e ainda traumas ou situações constrangedoras e desconfortáveis que a entrevista pode trazer à tona (D'ESPÍNDULA & FRANÇA, 2016, p. 497).

Assim sendo, depreende-se que a entrevista possa oferecer riscos aos envolvidos, em algumas circunstâncias, quando não conduzida adequadamente pelo pesquisador, de forma a representar algum tipo de ameaça à sua segurança e integridade física e/ou emocional; no descumprimento do sigilo da identidade dos entrevistados, bem como na desconsideração “(...) do ambiente sociocultural e institucional do entrevistado” (D'ESPÍNDULA & FRANÇA, 2016, p. 496).

Nesse sentido, e em virtude dos participantes-entrevistados serem adolescentes e cumprirem medida de internação socioeducativa, asseguramos o direito de não responderem a perguntas consideradas indesejáveis e/ou constrangedoras e de suspenderem suas participações em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum ônus ou prejuízo pessoal.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo de sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (entrevistas narrativas), ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço Rua Alcina Coelho de Carvalho, nº 348, apto 201, Casa Caiada – Olinda – PE – CEP: 53.130-400, informado no TCLE, para os responsáveis pelos menores, e no TALE, pelo período mínimo de 5 anos, após o término da pesquisa.



#### **4.4.3 Benefícios**

Os benefícios da pesquisa estão relacionados aos resultados da pesquisa, do tipo de instrumento utilizado (a entrevista narrativa) que pode favorecer uma escuta autêntica das histórias de vida destes adolescentes, o conhecimento de si, de seus pares e do meio circundante no qual se inserem. Além disso, os resultados serão objeto de devolutiva, tanto para os adolescentes como para a equipe de apoio-socioeducativo, para repensar, a partir das perspectivas dos próprios socioeducandos, novos caminhos e métodos para a reeducação e reinserção desses sujeitos na sociedade.

## 5 O ACONTECIMENTO DO SER NO DISCURSO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Levando em consideração a discussão teórica anterior, conduzida em nosso estudo acerca do acontecimento do ser e de sua realização via linguagem, que no presente caso é expressa em forma de discursos, apresentamos, neste capítulo, as análises realizadas para compreender e interpretar o sentido do ser nos discursos proferidos pelos adolescentes em conflito com a lei. Entretanto, para não incorreremos numa interpretação pautada, a priori, pela sugestão contida na própria teoria, como fonte privilegiada de interpretação dos dados discursivos, optamos por descobrir os caminhos metodológicos de nosso estudo na própria ação de descoberta deste caminho e da escuta atenta dos discursos desses adolescentes em conflito com a lei. Assim sendo, optamos por abordar as formas de manifestação alteritária da intersubjetividade destes participantes, expressas em seus discursos, para tentarmos compreender suas próprias percepções e manifestação de valores em relação ao seu eu, individual, e em relação ao outro.

Nesta perspectiva, pudemos observar, inicialmente, a recorrência de determinados temas nos discursos desses adolescentes. Ainda que tais temas não tivessem sido abordados explicitamente, nas entrevistas, eles aparecem ou emergem espontaneamente em seus discursos, como é o caso do tema *trabalho*. Nesse sentido, procuraremos desvelar o ser que habita a linguagem desses adolescentes em conflito com a lei, na medida em que eles falem sobre si mesmos, em seus discursos, e sobre o(s) outro(s) e para o(s) outro(s). Trata-se, pois, de apreender o movimento dialógico instaurado nas relações discursivas alteritárias desses adolescentes, em cujos atos responsáveis e responsáveis de linguagem, expressam seus tons emocionais e volitivos.

Como já antecipamos inicialmente, o impasse acerca do caminho metodológico a ser trilhado, em relação a forma de abordagem dos fenômenos de linguagem a ser adotada, não é uma escolha fácil para o pesquisador quando se está empenhado, de fato, na busca ontológica do ser deste adolescente em conflito com a lei e não em uma busca objetual (ôntica) do ente. Imbuídos desse compromisso, optamos por eleger, como uma noção filosófica central, a responsabilidade, iniciando

nossa análise com alguns questionamentos: a que e a quem os adolescentes respondem, e como respondem àquilo que respondem? Como eles se colocam diante do que e de quem respondem? Posto que a unidade do acontecimento do ser, para Bakhtin, encontra seu fundamento na responsabilidade, esta parece constituir-se, pois, como condição para se perceber o ser que habita a linguagem.

Em relação à entrada do pesquisador em campo, um aspecto importante a ser destacado foi o fato de que certos temas, abordados pelos adolescentes, parecem ter emergido, espontaneamente, em suas falas, não apenas em decorrência de um roteiro de perguntas prévias, estabelecido pelo pesquisador, ou ainda em função das experiências vividas por eles na Funase, ou de suas experiências anteriores a institucionalização, mas devido a interação e de uma certa empatia que foi possível ser estabelecida entre educandos-pesquisador, no momento da aplicação do instrumento da entrevista narrativa.

## 5.1 A VIDA NO CRIME: A MORTE DE SI E A MORTE DO OUTRO

Para iniciarmos nossa discussão acerca do presente tópico, é preciso esclarecer que esse tópico e o subsequente estão intimamente ligados em relação ao que ambos discutem: crime, morte e responsabilidade. Por esse motivo, juntos, eles compreendem o ser nessas três dimensões. O ser para a morte, o ser para o crime e o ser para a responsabilidade.

Em relação à pergunta feita, aos adolescentes, sobre o(s) motivo(s) que os levaram à internação na FUNASE, quase todos aludiram o *tráfico de drogas* e o *homicídio*, juntos e/ou separados. Ao observarmos a incidência no número de ocorrências desta resposta, sendo que metade dos socioeducandos entrevistados cumprem medida de internação por homicídio, segundo seus próprios depoimentos discursivos. Observemos o excerto abaixo do adolescente 1:

**Quadro 2 - Adolescente 1**

07	<b>Você pode nos contar como foi ou porque que você veio parar na FUNASE?</b>
08	Homicídio.
09	<b>E aí, conta um pouquinho mais como foi isso, pode?</b>
10	“Foiiii” um negócio de tráfico, na vida do crime. Aí eu fui preso, fui pro CENIP , aí do
11	CENIP eu já fui pra internação de Jaboatão, aí eu passei um ano e dois “mês” lá, aí fiz
12	curso, monte de coisa, depois eu fugi, voltei “pá” rua, aí peguei com um mês eu fui
13	preso de novo, aí passei mais 45 dias, fui pra Jaboatão de novo, passei mais dois
14	“mês” lá e fui autuado pro CENIP, do CENIP passei mais 6 dias e fui pra Vitória de
15	Santo Antônio.

Como podemos observar no excerto discursivo acima, em relação ao adolescente 1, ao contar sua trajetória até a Funase, afirma que a causa fora um homicídio praticado por ele. Após ser incentivado a dar maiores detalhes sobre o fato, ele detalha ter sido “um negócio de tráfico” (linha 11) que o levava a cumprir medida de internação. Pode-se observar, pois, no tom emocional-volitivo<sup>8</sup>, expresso no discurso do socioeducando, que o ato infracional referido guarda relação com o envolvimento do tráfico de drogas. Além disso, ao relatar sua trajetória no mundo da criminalidade, ele evita entrar em grandes detalhes, procurando esquivar-se com a alusão evasiva contida no enunciado “um negócio de tráfico” (linha 11).

Outro aspecto importante a ser observado no discurso desse adolescente é a *reincidência*. Como se pode perceber, houve idas e voltas para a Funase, visto que, segundo seu depoimento discursivo, ele não apenas relata ter fugido como também de ter sido *preso de novo* (linhas 07 e 08). Levando-se em conta que ele também diz ter chegado à Funase aos 13 anos, e estando agora com 17, a institucionalização corresponde a 4 anos de sua vida. Logo, a temporalidade do modo de ser desse adolescente, em quase toda sua existência, uma vez que metade de sua vida ele esteve institucionalizado, dá-se em constantes entrelaçamentos no tempo e no espaço da Funase. Em outras palavras, podemos dizer que a Funase é parte essencial do modo de ser desse adolescente em conflito com a lei.

O adolescente 3, bem como o anterior, diz ter chegado à Funase por porte ilegal de arma e tráfico de drogas e que acabou tendo de cumprir medida de

<sup>8</sup> Nas nossas análises, apesar de no contexto das obras de Bakhtin (2010a, 2010b, 2010c e 2011) e o Círculo haver alternância entre os termos tom emocional-volitivo, acento apreciativo e entonação apreciativa, entonação avaliativa, optamos por usar o termo tom emocional-volitivo por carregar em sua semântica não apenas o aspecto das apreciações que recaem sobre a palavra e seu objeto, mas também as emoções e sentimentos que perpassam o discurso daquele que enuncia.

internação devido a uma rebelião na qual envolveu-se, com três homicídios, conforme Quadro 4, abaixo:

**Quadro 3 – Adolescente 3**

186	<b>Você pode me contar como foi que você veio parar na Funase?</b>
187	Eu fui pego com porte e tráfico, aí quando eu estava no CENIP aí eu já tive audiência
188	e já estourou 3 homicídio e uma tentativa.

Em relação ao excerto discursivo do adolescente 3, no Quadro 3, abaixo, pode-se observar que as temáticas que se sobressaem estão impregnadas de tonalidades afetivas que remetem a uma certa *angústia existencial* – “não tô com aqueles pensamentos que eu ficava na rua né” (linhas 238-239) –, e ao *medo da morte*.

**Quadro 4 - Adolescente 3**

231	<b>Com que frequência você recebe visita da sua família?</b>
232	Como assim?
233	<b>Ela vem uma vez no mês?</b>
234	Uma vez na semana.
235	<b>Como era sua relação com sua família antes da internação?</b>
236	Era boa, graças a Deu.
237	<b>E como está hoje?</b>
238	Grças a Deu tá melhor agora, que eu tô mudado graças a Deu, não tô com aqueles
239	pensamentos que eu ficava na rua né, ficava com a minha família mas ficava no medo
240	de alguém ir na minha casa meter tiro, de tá na frente de casa e alguém passar e
241	meter tiro em mim, que eu pintava e bordava também né.

Sobre o que este adolescente se angustia, ou seja, qual é o objeto de sua angústia? Para Heidegger (2005) este modo de disposição da angústia, expressa nas palavras alemãs *Worum* (sobre o que) e *Wofor* (para que) remetem à uma mesma coisa: o ser-no-mundo enquanto tal. Esta mesma tonalidade afetiva é também observável recorrentemente nos discursos de outros adolescentes, como veremos mais adiante.

Quanto à ideia do medo da morte, cabe lembrar que o interesse de Heidegger (2005), em relação a ela, remete ao ontológico, ou seja, ao Ser-aí (*Dasein*), que seria anterior ao ôntico, significando o *sobre*, o que acontece depois da morte. A morte seria, pois, uma *possibilidade* de ser e implicaria numa separação de todas as nossas

relações com os outros. A morte e o seu ser não relacional e insuperável representaria, assim, o fim do Ser-aí (*Dasein*). Ao ser incerta e indeterminada, pode acontecer a qualquer momento. Para Heidegger (2005), o ser-para-a-morte, autêntico, não seria encobridor, na medida em que ela, a morte, é *descerrada* pela compreensão (*Verstehen*) e pela tonalidade afetiva (*Stimmung*<sup>9</sup>). Esse modo de compreender a morte não parece se aplicar ao adolescente 3, como se pode observar no enunciado: “ficava com a minha família mas ficava no medo de alguém ir na minha casa meter tiro, de tá na frente de casa e alguém passar e meter tiro em mim”(linhas 239-240). Para ele a morte parece ser compreendida como um evento da existência cotidiana inautêntica, na medida em que se constitui em objeto de temor, como um perigo iminente, que o espreita a qualquer hora na rua, sem que ele tenha condições de prevenir ou evitar; diferentemente do que ocorre em uma vida autêntica, na qual a morte é compreendida como uma possibilidade do Ser-aí (*Dasein*), ou seja, a possibilidade da impossibilidade da existência. Além disso cabe ressaltar que, na existência autêntica, podemos escolher o que queremos ser, ou seja, podemos escolher as nossas próprias possibilidades de ser.

Quanto ao temor, manifestado pelo adolescente 3 (quadro 3), acima, este parece ser justificado pela tomada de consciência, ou ainda, no reconhecimento de uma *culpa* em seu sentido ordinário (comum), como se pode observar na tonalidade afetiva do enunciado que se segue: “eu pintava e bordava também né” (linha 241), o que pode sugerir um reconhecimento de sua má conduta moral que está presente, portanto, à vista de qualquer um. Não obstante, a interpretação ontológica que Heidegger (2005) oferece, em relação à consciência e à culpa, parece não coincidir com a compreensão ordinária que se possa dar em relação a ela, embora ambas não

---

<sup>9</sup> Para o termo *Stimmung* adotamos a tradução de *tonalidade afetiva*, usado por Heidegger (2005), o qual não deve ser confundido com a termo *tom emocional-volitivo*, adotado por Bakhtin (2010a), para referir-se às entonações e emoções que atribuem sentido à materialidade do ato enunciativo num dado contexto. Na tradução de Márcia Schuback (in Heidegger, 2005, p. 321) o termo aparece traduzido como *humor*. No parágrafo 29, de *Ser e Tempo*, ela define *Stimmung* como “o estado e a interação dos diversos modos de sentir-se, relacionar-se e de todos os sentimentos, emoções e afetos”. Entretanto a tradutora entende que a tradução de *Stimmung*, por *humor* “, empobrece a sua riqueza “conotativa”. Por outro lado, Marco Antonio Casanova, na tradução de *As Questões Fundamentais da Filosofia* (Heidegger, 2017), entende que a tradução de *Sitmmung* por *tonalidade afetiva*, justifica-se porque, para o filósofo alemão, o termo não está associado ao estado de humor, mas para uma afinação de todos os elementos que tomam parte da totalidade do ente em sua abertura para o mundo. Logo, optamos por adotar a tradução *tonalidade afetiva* por se associar melhor a condição de disposição do ser no mundo. Assim podemos dizer que as *tonalidades afetivas* são modos de ser, do *Dasein*, de ser-no-mundo. O ser encontra-se, pois, a si mesmo, no mundo, na disposição de humor ou de tonalidade afetiva.

sejam necessariamente inconciliáveis. No primeiro caso (ordinário), trata-se de uma *má consciência* de meus atos na cotidianidade da vida. Já o *clamor*, de uma consciência, pertenceria ao Ser-aí (*Dasein*), em seu caráter de *jogado no mundo* de vivências sucessivas. Nesta perspectiva, a voz dessa consciência seria anterior ao acontecimento da culpa cujo clamor clama em direção ao ser culpado (HEIDEGGER, 2005).

Pode-se observar que o adolescente 3 (Quadro 3), quando perguntado sobre sua relação com sua família (linha 235), afirma que ele está melhor após a internação na Funase – “Graças a Deu tá melhor agora, que eu tô mudado graças a Deu” [...] “, ficava com a minha família”– (linhas 238-239), pois o seu tom emocional volitivo, em seu discurso, expressa um *cuidado* (*Sorge*), em seu sentido ontológico, para designar o modo como o Ser-aí (*Dasein*) lida com os seres intramundanos (ser-com), na *cotidianidade* de sua vida, cujo temor consiste no estado de consciência da iminência de sua morte. O ser-com indica um modo de ser em *relação a* ou *em direção* aos entes intramundanos. Assim, podemos dizer que da mesma forma como o adolescente 3 é, no mundo, outros também o são. Para designar o modo pelo qual o Ser-aí (*Dasein*) se comporta, em relação ao outro, Heidegger (2005) vai utilizar a palavra *Fuersorge*, para referir que todos os tipos de comportamento do *ser-com* são possíveis, tanto aqueles caracterizados pela positividade no passar uns pelos outros, como pela indiferença ou deficiência. No primeiro tipo de cuidado (*Sorge*) o outro é dominado, pois eu salto no interior da existência dele e me ocupo com aquilo que ele está fazendo; a outra forma é passiva, na medida em que eu levo embora aquilo que foi feito pelo outro: trata-se de uma forma de dominação que torna o outro dependente de mim, ainda que esta dependência permaneça velada para aquele que é dominado (HEIDEGGER, 2005).

A exemplo do adolescente 3, o adolescente 4, quando perguntado sobre como a medida de internação modificou sua vida, também manifesta preocupação em relação à iminência de morte:

**Quadro 5 – Adolescente 4**

409	<b>E estar aqui na Funase, cumprindo a medida, como isso modificou você e sua vida?</b>
410	
411	Silêncio... (provavelmente refletindo sobre a pergunta)
412	<b>Modificou pra melhor? Pra pior?</b>
413	Pra melhor... Se eu tivesse na rua eu já tinha morrido, humm... Tô melhor aqui preso
414	de que na rua, se eu tivesse na rua já tinha morrido...

Na linha 413, o adolescente 4 manifesta explicitamente a preocupação com a morte. Ele reforça essa preocupação com sua própria existência ao afirmar que está melhor dentro da Funase e que já teria morrido se não estivesse cumprindo medida socioeducativa. Isso corresponde ao que é dito pelo adolescente 3 quando diz (linhas 238, 239 e 240) que vivia com medo de a qualquer momento passar alguém e atirar nele ou na sua família. A tonalidade afetiva, em relação ao temor da morte, expressa nos discursos de ambos os adolescentes, parece sugerir, pois, que eles possuem poucas opções de escolhas de possibilidade de ser, em uma vida inautêntica, cuja tragicidade reside no fato do confinamento, no sistema prisional, representar a única perspectiva de garantia de suas vidas.

Além disso, cabe observar que o tema morte é referido, pelos adolescentes, quando perguntados como a medida de internação modificara suas vidas. É caso do Quadro 5 – adolescente 4 (acima) e do Quadro 6 – adolescente 3 (a seguir):

**Quadro 6 – Adolescente 3**

273	<b>E de que forma a medida de internação modificou sua vida e você mesmo enquanto pessoa? Estar aqui na Funase, cumprindo essa medida, como isso mudou você e sua vida?</b>
274	
275	
276	Porque eu andava com 5, quando eu rodei, os 4 morreu. Deu pra entender? Só dos
277	5 quem se salvou fui eu. Dá pra refletir né.
278	<b>Dá. E hoje como você se sente em relação a isso, como você acha que modificou você?</b>
279	
280	Um livramento, graças a Deus, Deus me livrou, me botou aqui, pra quando eu sair eu
281	procurar coisa melhor pra mim né, não mexer com ninguém. Ele me livrou a primeira
282	vez, graças a Deus me botou aqui com saúde né, como você tá vendo, tô bem... que
283	minha família vem me ver, pode ser uma vez na semana ou duas, mas vem, graças
284	a Deus, uma vez no mês, mas vem... Me botou aqui pra um livramento né, pra ver se
285	eu mudava, aí vai depender de mim, procurar minhas melhoras, estudar... Quando
286	eu cheguei aqui, eu não queria nem coisa com a escola, naquela coisa “ah rim, ah
287	rim” de tal pessoa, mas depois eu olhei assim, é o que? Eu vou é estudar, é o melhor
288	que eu faço. Tá dando desorgulho a minha mãe, já meu irmão foi preso também,
289	oxe... vê que futuro a gente tá dando... a mãe da gente... podia tá na praia comendo
290	um negócio com a gente e tal, a gente aqui tirando cadeia. É rim, a gente reflite, viu,
291	e muito, 3 anos dá pra refletir.



A experiência com a morte, do adolescente 3, deu-se em uma vida inautêntica, marcada por delitos praticados com outros adolescentes: “Porque eu andava com 5, quando eu rodei, os 4 morreu. Deu pra entender? Só dos 5 quem se salvou fui eu.” Dá pra refletir né” (linhas 276-277). No seguimento do excerto discursivo pode-se observar a ênfase em um tom emocional e volitivo que sugere uma tomada de consciência de que, de alguma forma, Deus o resgatara de uma morte anunciada, ao colocá-lo no sistema prisional: “Um livramento, graças a Deus, Deus me livrou, me botou aqui, pra quando eu sair eu procurar coisa melhor pra mim né, não mexer com ninguém. Ele me livrou a primeira vez, graças a Deus, me botou aqui com saúde né [...]. Me botou aqui pra um livramento né, pra ver se eu mudava, aí vai depender de mim, procurar minhas melhoras, estudar...” (linhas 280-285). Essa tomada de consciência sugere que, de alguma forma, a iminência da morte tenha proporcionado, ao adolescente, uma reflexão sobre sua própria condição de ser e existir (linha 277) e do reconhecimento de um ser superior (Deus) que lhe proporcionara proteção (“um livramento”), sugerindo uma compreensão, por parte deste adolescente, que enquanto ser-aí (*Dasein*), existem opções de escolha viver uma outra vida, uma vida autêntica, fora da criminalidade.

Os sentidos expressos no discurso do adolescente 3 estão em relação dialógica com aqueles expressos pelo adolescente 1, ao reconhecer que se não tivesse feito o que fez “não poderia estar ali falando com ninguém” (Quadro 2 – linha 73). O que se percebe é que a *iminência da morte* constitui, em si, um tema, a do *temor da morte*, que modela e dá forma aos discursos dos adolescentes em conflito com a lei.

Em relação ao tema da morte é essa preocupação da morte iminente que leva o ser adolescente em conflito com a lei a projetar o seu vir-a-ser. Mas esse projetar-se para o futuro, enquanto modo de ser do *Dasein*, parece não se dar de forma empática, uma vez que a morte somente constitui-se em tema no discurso do eu-adolescente. Em nenhum momento do seu experienciar-o-temor-à-morte discursivo ele menciona ou se coloca no lugar do outro. Esse mesmo *temor à morte* conduz-nos a uma outra questão, diretamente relacionada à morte e ao vir-a-ser do adolescente, a qual também é recorrente nos discursos desses adolescentes: sua percepção e responsabilidade assumida acerca de seu ato infracional.

## 5.2 CULPA E RESPONSABILIDADE E SUA RELAÇÃO COM A MORTE DO SER-EU E DO SER-OUTRO

Como podemos observar, até aqui, a morte mantém uma relação quase que essencial e inevitável na existência do adolescente em conflito com a lei, o que é expressamente marcado, em seus discursos, através de tons emocionais-volitivos. Portanto, não apenas a morte de si, cujo temor é constante em sua vida, como também a morte alheia são referidas nos discursos desses adolescentes, uma vez que os atos infracionais estão relacionados, de maneira geral, ao homicídio, seja em decorrência ou não com o tráfico de drogas. Assim, no próximo tópico analisaremos o tema da responsabilidade e da culpa, no discurso dos adolescentes em conflito com a lei, e os tons emocionais volitivos que os atravessam.

Na passagem abaixo, da entrevista do adolescente 1, quando perguntado sobre o que ele pensa acerca de seu ato infracional, ele dá o seguinte depoimento:

### Quadro 7 - Adolescente 1

70	<b>Olhando pra trás como você vê hoje seu ato infracional? O que você pensa do</b>
71	<b>seu ato infracional?</b>
72	Que é um ato grave. Primeiro que eu não deveria ter feito isso, né. Mas se eu não
73	tivesse feito eu não poderia tá aqui falando com o senhor nem com ninguém.

Pode-se observar, nos tons emocionais-volitivos, contidos nos enunciados “é um ato grave” (linha 72) e “se eu não tivesse feito eu não poderia tá aqui falando com o senhor nem com ninguém” (linhas 72-73), a forma pela qual o adolescente enxerga sua responsabilidade sobre seu ato e como esta é perpassada pelo sentimento de culpa. De um lado, um tom emocional-volitivo responsável, acerca da gravidade do ato praticado e, de, outro, uma tomada de consciência de que, de certa forma, e contraditoriamente, é devido ao ato infracional praticado (um homicídio decorrente de tráfico), que ele, de certa forma, tem a oportunidade de redimir, a si mesmo, e redimir-se para o outro (o seu interlocutor, o sistema sócioeducativo e a sociedade em geral). Esse adolescente opta por reconhecer a responsabilidade de seu ato infracional em relação ao outro sob o pretexto de que isso fora a condição de seu existir aqui e agora.

Ainda, ao afirmar que “se não tivesse feito o que fez, não estaria ali conversando com ninguém e nem com o pesquisador “(linhas 72-73), o adolescente atribui um valor existencial tanto à sua condição institucionalizada atual, como em relação ao seu *ser* como *existente*. Assim sendo, pode-se observar que a direção emocional-volitiva, expressa em seu discurso, refere-se à sua própria condição de existência: ele é o que é e está onde está por ter feito o que fez. Ou seja, o tráfico e o homicídio fizeram dele quem ele é, o fato concreto que o levou à Funase. Além disso, é preciso desvelar o modo de presença do ser no discurso desse adolescente, interrogando que ente é esse a ser interrogado em relação ao ser? Por conseguinte, o homicídio é o ato infracional que marca aquilo que faz dele quem ele é, associado ao tráfico de drogas. Contraditoriamente, é também esse mesmo ato infracional que trouxe, o ente, a refletir a sua condição de existência (*eu não poderia estar aqui*, linha 73). Aqui, pode-se observar que o emprego de um advérbio negativo, junto ao verbo *poder*, representa não apenas uma impossibilidade, mas também um *não poder ter como estar*, isto é, ele não apenas *não poderia estar* como também *não teria como estar aqui*. A ideia espaço-temporal do aqui (e agora) pode estar relacionada à sua própria existência na cotidianidade de uma *vida inautêntica*. Isso equivale a dizer, na perspectiva heideggeriana que, ao *existir inautenticamente*, o adolescente não está sendo *ele mesmo*, já que uma existência autêntica pressupõe a escolha de possibilidades de ser (outro, inclusive). Assim, quando isso não acontece, tais escolhas são determinadas não pelo ser-humano-adolescente, mas pelo outro (o adolescente infrator) que me *aliena* do meu ser e de minha própria humanidade.

Voltando ao adolescente 3, podemos lembrar que ele diz ter chegado à Funase por porte ilegal de arma e tráfico de drogas e que acabou tendo de cumprir medida de internação devido a uma rebelião na qual envolveu-se, com três homicídios. Em seguida a essa resposta, foi questionado se ele fora responsável por algum dos homicídios mencionados, ao que ele responde:

#### Quadro 8 – Adolescente 3

191	<b>Tu fosse responsável por algum desses homicídios?</b>
192	Foi, caiu pra mim... a tentativa também... dois e a tentativa... e o tráfico e porte

Interessante notar que quando perguntado se ele fora responsável por algum dos homicídios na rebelião, ele afirma que “*caiu* para ele dois homicídios e uma tentativa de homicídio” (linha 192), numa tentativa de justificar o fato da imputação destes eventos terem resultado em medida de sua internação. Assim sendo, o tom emocional-volitivo, expresso no discurso desse adolescente, em tom autoinforme-confessional<sup>10</sup>, parece recair na escusa da responsabilidade pelos acontecimentos relatados, no qual o ser volta-se para si mesmo num revelar-se na culpa. Entretanto essa culpa, expressa em seu discurso, parece não dizer respeito ao arrependimento para com o outro nem tampouco demonstra empatia na expressão de seu tom emocional-volitivo.

Ao mesmo tempo em que o adolescente 3 expressa o temor da morte, ele estabelece uma relação de autoinforme-confessional consigo mesmo, em que a culpa e o arrependimento tornam-se o princípio organizador da posição axiológica e da posição valorativa do acontecimento do ser sobre si.

#### Quadro 9 – Adolescente 3

258	<b>Olhando pra trás, pro passado, como você vê hoje o seu ato infracional? E de</b>
259	<b>que forma a medida de internação modificou a sua vida e você mesmo enquanto</b>
260	<b>peessoa? Deu pra entender?</b>
261	Deu não.
262	<b>Tá, essa é uma pergunta grande, então falar por partes. Olhando pra trás, como</b>
263	<b>você vê hoje o seu ato infracional?</b>
264	Quando eu vejo o que eu fiz atrás né? Eu acho, hum... eu fiz aquilo por besteira, não
265	era pra eu ter feito né, cumprindo aqui... vou cumprir 3 anos, mas posso até menos
266	né, mas oxe isso aí num é vida, matar ninguém, isso num é vida não, desejo isso pra
267	ninguém né, nem tá aqui preso né, desejo nem pro meu próprio inimigo né, é rim eu
268	tá preso, privacidade... fora da privacidade, afim de ver minha família dia de hoje, ir
269	pra uma praia, num posso, preso que eu errei né, tenho que pagar pelo meu erro...
270	Pagar e sair pra rua melhora né, procurar as melhoras, que senão cara tem nem outra
271	chance de ser preso né

Aos ser questionado sobre como ele vê, na atualidade, o seu ato infracional, o adolescente 3 justifica-se afirmando tê-lo cometido por besteira, que não devia ter feito o que fizera (“[...] eu fiz aquilo por besteira, não era pra eu ter feito né[...]” – Quadro 6, linhas 479 e 480). Entretanto, apesar de manifestar culpa e arrependimento, ele o faz

<sup>10</sup> Noção cunhada por Bakhtin (2011) para designar um dado tipo de relação do eu consigo mesmo, na qual o discurso do ser constrói uma auto-objetivação, em que o outro é excluído, juntamente com sua abordagem particular, e a relação pura do eu, consigo mesmo, assume o princípio organizador da enunciação.

por si, isto é, o objeto de valoração sobre o qual recai sua culpa é ele mesmo, por estar preso e impossibilitado de ver sua família. Cabe ainda observar que mesmo referindo-se a seu ato no passado, o adolescente desloca seu discurso para o presente, ou seja, para a vida cotidiana que lhe fora retirada. Ao afirmar: “[...] mas oxe isso aí num é vida, matar ninguém, isso num é vida não, desejo isso pra ninguém né, nem tá aqui preso né [...]” (Quadro Y, linhas 481 e 482), ele se mostra arrependido e

culpado. Contudo, essa culpa e esse arrependimento não parecem estar voltados para o *outro* ou de responder diretamente a esse outro, mas sim a ele mesmo: “isso não é vida não”.

Nessa perspectiva, parece-nos que o adolescente 3 não demonstra preocupação com uma possível avaliação responsiva/responsável que o *outro* pudesse fazer em relação ao seu ato. Assim, a suspensão de uma autocensura do ser é sugestiva de um enfraquecimento da pureza da relação que o *eu* pudesse estabelecer consigo mesmo, ou ainda, reveladora de uma inautenticidade do ser, no acontecimento da vida de fato vivida. Embora ele reconheça que “não era pra ter feito” o que fez, esse arrependimento não parece expressar um *cuidado*, em relação ao outro, ou ainda, de alguma forma, de se enxergar, a partir do olhar do outro, o que poderia favorecer uma auto-reflexão acerca da responsabilidade por seus atos. Assim sendo, o acento apreciativo, do adolescente 3, ao enunciar que “matar ninguém, isso num é vida não” (Quadro 6, linha 481), não parece evidenciar sentimento de culpa ou de arrependimento, por ter tirado a vida do outro, mas parece ser marcado por uma inconformidade de se ver preso e impossibilitado de exercer sua liberdade<sup>11</sup>. Essa percepção, desse adolescente, sobre seu próprio ato fica ainda mais evidente quando ele acentua, na mesma resposta dada, que “nem tá aqui preso né, desejo nem pro meu próprio inimigo né, é rim eu tá preso, privacidade... fora da privacidade, afim de ver minha família dia de hoje, ir pra uma praia...” (Quadro 6, linhas 482-484), o que parece revelar uma tomada de consciência da privação do *eu* em relação à possibilidade de *ser-com*. Aqui cabe lembrar que o ser, do *Dasein*, não é de natureza privada. Ao contrário, o *ser-no-mundo* remete sempre a um mundo compartilhado, o que equivale a dizer que, ser, no mundo, pressupõe sempre ser-com-os-outros-no-mundo. Ainda que o estar só possa ser uma possibilidade de escolha, a solidão só se

---

<sup>11</sup> Voltaremos mais adiante a discutir sobre o que representa a privação de liberdade para esse adolescente.

torna possível com base no ser-com, – o que não é o caso da privação da liberdade dos adolescentes em conflito com a lei.

A empatia é a capacidade do eu se colocar no lugar do outro, de ver o mundo a partir do olhar do outro, é a tentativa de experienciar o que o outro experiencia. Contudo, apesar do adolescente em conflito com a lei viver à sombra da morte iminente enquanto modo de ser do Dasein, ele não se lança empaticamente em relação à morte alheia, em especial àqueles cuja morte foi resultado de seu ato infracional. Isso fica evidente na indiferença que o adolescente 3 deixa transparecer em seu discurso e deixa evidenciar que a sua preocupação maior é estar em condição de privação de liberdade.

Entretanto, o adolescente 2, por outro lado, manifesta arrepende-se por seu ato infracional, isto é, por matar outra pessoa. Contudo, esse adolescente tem uma trajetória um pouco diferente dos demais:

#### Quadro 10 – Adolescente 2

102	<b>Sobre a sua jornada e o cumprimento da medida socioeducativa, que tipo de</b>
103	<b>you está cumprindo na Funase? Provisória semi-liberdade ou internação?</b>
104	Internação.
105	<b>you pode nos contar como foi ou por que you veio parar na Funase?</b>
106	Posso, eu vim parar aqui porque... um bicho deu na minha cara, eu num era dessa
107	vida não, aí ele deu na minha cara né.
108	<b>Deu na tua cara?</b>
109	Deu na minha cara e eu fui e me estressei, fiquei estressado, aí eu fui e fiz essa
110	besteira que fiz com ele.
111	<b>Qual foi a besteira?</b>
112	Matei ele.
113	<b>you tinha quantos anos?</b>
114	tinha 16 anos

Como pode-se observar em seu depoimento, o adolescente 2 chegou à Funase porque matou uma pessoa, um ato infracional grave, mas esse ato não se dá em relação direta com o tráfico de drogas ou outro tipo de ato infracional, como ocorre com os adolescentes 1, 3 e 4. Ele comete homicídio por uma questão de desavença em relação ao outro: “[...] eu vim parar aqui porque... um bicho deu na minha cara, eu num era dessa vida não, aí ele deu na minha cara né” (linhas 106 e 106). Ele faz uma avaliação sobre “essa vida”, que parece sinalizar para dois momentos e lugares distintos deste ser-adolescente, o qual remete ao seu próprio ato infracional, que o elevou a condição de *ser em conflito com a lei* e igual a outros adolescentes. Por

consequente, fazendo uso da mesma justificativa para o seu delito, ele parece não reconhecer sua atual vida, dentro da Funase, como algo do qual ele faça parte.

Assim como o adolescente 3, o presente adolescente usa a palavra “besteira” para referir-se ao seu ato infracional. Contudo, os tons emocionais e volitivos, usados por ambos, que incidem na palavra “besteira”, são completamente distintos. Para o adolescente 3 o ato infracional é a “besteira” que o tirou da liberdade, liberdade esta que lhe causa mais arrependimento do que a vida alheia, em relação a qual ele mantém uma certa indiferença. Por outro lado, o adolescente 2, ao usar a palavra “besteira”, parece não atribuir valor direto à vida alheia, e sim causar-lhe enfurecimento em relação ao ato do outro: “Deu na minha cara e eu fui e me estressei, fiquei estressado, aí eu fui e fiz essa besteira que fiz com ele” (linhas 109 e 110).

Nesse sentido, o ser adolescente em conflito com a lei parece vivenciar o próprio conflito existencial, o do ser que não se reconhece em seus próprios atos. Ou seja, na relação discursiva do seu próprio eu-para-mim, esse eu não mais se reconhece, e nem ao outro com o qual não se identifica, como se vivesse uma vida que lhe fosse alheia, um mundo do qual não queria participar. Não obstante, parece demonstrar arrependimento em relação ao fato de ter tirado a vida do outro:

#### Quadro 11 – Adolescente 2

149	<b>Olhando pra trás como você vê hoje o seu ato infracional? O que você pensa</b>
150	<b>sobre o seu ato?</b>
151	Eu me arrependo muito, porque... tirar a vida de uma pessoa né, isso não se faz com
152	ninguém. Aí eu me arrependo até hoje né com o que eu fiz.

Diferentemente do adolescente 3, cujo arrependimento que lhe acomete está relacionado ao fato de estar preso, o adolescente 2 deixa claro que não apenas o cumprimento da medida de internação o faz pensar na responsabilidade sobre seu ato, mas a vida alheia, encerrada por suas mãos, lhe causa arrependimento. Ele enfatiza o verbo *arrepender-se* com o advérbio *muito*, ao mesmo tempo em que parece dar-se conta do significado do “tirar a vida de uma pessoa [...]”. Como Bakhtin (2010) assevera, o dever ser não se é apenas na responsabilidade, mas também é na culpa, pois esta constitui-se em um caráter de responsabilidade do próprio ser, ou seja, a culpa é parte do próprio dever ser.

O adolescente 5 tenta, em seu discurso, eximir-se da responsabilidade de seu ato infracional. Para ele, o que aconteceu em nada tem a ver com sua vontade:

**Quadro 12 – Adolescente 5**

428	<b>Você pode nos contar como foi e por que você veio parar na Funase?</b>
429	Primeiramente bom dia aí pra gente. É... eu vim por causa das amizades né, se
430	envolvi em amizade que não pra ter envolvido, mai esse tempo que passei aqui eu
431	mudei muito viu... só mudar, sair daqui, arrumar um emprego.

Cabe observar que, quando perguntado acerca do que o trouxera para a Funase para cumprir medida de internação, esse adolescente, diferente de todos os demais, aproximando-se bastante do gravador, inicia seu depoimento dizendo: “primeiramente bom dia aí pra gente” (linha 429). Esse ato, associado ao seu enunciado, parece ser uma tentativa, do adolescente, de incluir, conscientemente, uma audiência ao seu discurso, trazendo-a para o interior de sua forma de enunciar o outro. Como poderemos ver mais a frente, no tópico da escola e educação, ele é o que mais recorre a bivocalização explícita e bem marcada em seu discurso, sempre trazendo o outro como aliado, cujos tons emocionais-volitivos trabalham e operam para seus fins de projeção de um ser cuja imagem é a de alguém bom e responsável, em contraste com a do outro-adolescente em conflito com a lei. Logo, esse posicionamento discursivo parece justificar-se através da tentativa constante, desse adolescente, em mostrar-se, para o seu interlocutor, como uma pessoa de comportamento exemplar.

Após constituir uma audiência e convidá-la para compor o seu discurso, o adolescente 5 informa que sua internação na Funase deveu-se ao seu envolvimento com certas “amizades”: “eu vim por causa das amizades né, se envolvi em amizade que não pra ter envolvido” (linhas 429 e 430). Desta forma ele atribui ao outro a responsabilidade pelo seu ato infracional, pois, ainda que ele reconheça que se “envolveu com quem não devia”, não é culpa dele estar na Funase, mas sim do outro.

Essa tentativa de se eximir da culpa e da responsabilidade fica ainda mais evidente no excerto abaixo:



**Quadro 13 – Adolescente 5**

432	<b>O que foi que aconteceu que você precisou cumprir a medida, o que foi que você fez?</b>
433	
435	
436	
437	
438	
439	
440	
441	

Através do depoimento do adolescente 5 tomamos conhecimento de que ele se envolvera em uma briga da qual seu amigo tomara partido, acabando por esfaquear o seu suposto agressor: “Foi... um rapaz lá que brigou comigo, e meu amigo já viu que eu tava apanhando, e já veio porque tava apanhando... já... foi pra cima dele com uma faca e já deu-lhe uma facada em nele. E eu já fui... peguei minha moto e quando eu ia simhora e foi... já o menino foi simhora... E ele já disse na audiência, o que levou a facada que eu tava levando o menino na moto, mas eu num tava levando não... só pra me prejudicar, tá ligado? Porque eu tinha brigado com ele... E foi o menino, num gostou porque eu tava apanhando, já viu e já foi e deu-lhe a facada em nele.”

Observemos o tom emocional-volitivo que incide no enunciado “brigou comigo”. Nela o adolescente 5, na posição de um eu-para-mim e em relação a seus próprios atos, não se considera responsável pelo referido ato, como demonstrado através do tom emocional-volitivo que incide em seu enunciado. Ao contrário, atribui a responsabilidade do ato ao outro, colocando-se como vítima daquela ocorrência.

Para o adolescente 5 os responsáveis e culpados pela ocorrência (agressão seguida de morte) seriam não apenas o adolescente que provocara a briga como também o amigo que o socorrera. Esse amigo teria sido o responsável pela facada que o levava à medida judicial de internação na Funase. Segundo o adolescente 5, seu agressor teria declarado, em audiência, que ele o teria levado de carona na moto, o que, além de não corresponder à verdade, teria sido uma forma encontrada por ele para prejudicá-lo: “[...] eu num tava levando não... só pra me prejudicar” (linhas 438 e 439). Assim sendo, pode-se observar a instauração de um conflito discursivo entre ambas as versões apresentadas e que o adolescente 5 utiliza a estratégia de recorrer ao discurso do outro, do qual ele é o próprio objeto, para isentar-se de sua própria responsabilidade.

Ainda quando perguntado sobre o que pensa sobre seu ato infracional, o adolescente 5 afirma:

**Quadro 14 – Adolescente 5**

513	<b>Olhando para trás, pro passado, como você vê, hoje, o seu ato infracional, o</b>
514	<b>que é que você pensa do seu ato?</b>
515	Como assim?
516	<b>Pesando, olhando pro seu passado, pro seu ato infracional, o que você pensa</b>
517	<b>sobre ele, sobre o que você fez?</b>
518	O que eu fiz não né, só que eu me envolvi né com a amizade que não era preu ter se
519	envolvido.

A evasiva da responsabilidade é constante em seu discurso “o que eu fiz não né” (linha 518). Ele, na posição de um eu para mim, recusa a assumir as acusações que o levaram a cumprir a medida de internação, uma vez que ele apenas “se envolveu com amizade que não era pra ter se envolvido” (linhas 518 e 519). Ou seja, de seu ponto de vista, em relação à forma como ele vê o outro, enquanto outro-para-mim, levou-o por esse caminho e o fez estar onde está hoje.

A análise discursiva dos temas crime, morte e responsabilidade nos conduziram a outra temática presente em seu discurso: a privação de liberdade e a forma como isso afetou e modificou sua relação com a lei no mundo da vida real, isto é, como afetou o seu *modo de ser do adolescente em conflito com a lei* na condição de *ser-em* e *ser-com*.

### 5.3 PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

No presente tópico são analisados os tons emocionais e volitivos que atravessam os discursos dos adolescentes em conflito com a lei em relação ao tema *privação de liberdade*, os quais são marcados pela acentuação da angústia e a saudade da família, que dão forma e sentido à materialidade discursiva. Nesse sentido, os discursos dos adolescentes 3 e 5 aproximam-se na medida em que deixam emergir essa angústia em relação à saudade manifestada e à privação da liberdade. Entretanto, os movimentos discursivos observados em relação às formas de enunciação são distintos, como pode-se observar nos excertos do Quadro 10 abaixo:

A imagem do ser bom e do aluno aplicado é mais uma vez reforçada e construída num movimento de alteritário de eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim no excerto abaixo:

**Quadro 15 – Adolescente 5**

484	<b>Conta um pouco sobre como é a sua rotina na instituição e qual a sua rotina na</b>
485	<b>instituição, aqui na Funase, no Case Abreu?</b>
486	Eu faço de tudo, vou pra altos cursos aí. Tenho altos diplomas, de informática, de
487	robótica. Toco numa banda que vai pra rua tocar, é... foi tocar num hospital, num
488	clube também aí. Também eu tava no curso de eletrônica, já acabou já, vou ganhar
489	o diploma também. Tô num curso aí do professor “Engião” (o nome do professor não
490	ficou claro) também, num curso de xadrez. Todo dia eu vou pra escola. Todos cursos
491	que aparece eu tô indo ali, dando uma força que fé em Deus eu vou sair desse inferno.

O adolescente tenta convencer sua audiência, o tempo todo, o quanto é aplicado e bom, e o quanto a Funase não é esse lugar que torna possível o adolescente ser bom. Ou seja, o acento apreciativo, em seu discurso, recai na reafirmação de que a Funase não é o lugar no qual ele deveria estar, pois a considera um “inferno”. O enunciado “fé em Deus eu vou sair desse inferno” (linha 491) não só é perpassado pela desaprovação, em relação ao significado que a Funase tem, para ele, como também por um sentimento de angústia, materializado no tom emocional-volitivo “fé em Deus” (linha 491), o qual é reforçado pelo desejo e a esperança de poder “sair desse inferno” (linha 491) algum dia. Parece haver, ao mesmo tempo, um desejo e uma angústia motivados por um conflito interior e que coloca em confronto o ser, que se considera bom, e tenta constantemente projetar isso para o Outro, e a dura realidade cotidiana vivenciada dentro da instituição.

Este estado de angústia, do adolescente, parece só ser atenuado quando ele se vê produzindo algo que, para ele, tem um sentido libertador – como é o caso de algumas atividades educativas proporcionadas pela instituição –, que constituem um contraponto à privação de sua liberdade. Esse sentimento pode ser percebido no excerto do Quadro 11, abaixo, ao relatar sua experiência com a música, como participante de uma banda:

**Quadro 16 – Adolescente 5**

492	<b>Falasse que tocas numa banda, como é essa experiência de tocar num banda?</b>
493	Poxa, é maravilhosa, visse... Chega quando eu começo tocar eu esqueço que eu tô
494	preso, dá uma alegria muito no meu coração

Na resposta do adolescente 5, ele avalia tratar-se de uma experiência “maravilhosa” (linha 493), acrescentando que, quando ele “começa a tocar” ele se “esquece” de sua condição de detenção, o que lhe proporciona um sentimento de grande “alegria” em seu “coração” (linha 494). Diante desse depoimento podemos perceber que é a música que proporciona, ao adolescente, o reencontro com a liberdade que lhe foi privada através do cumprimento da medida de internação. Nesse sentido, o sentimento de angústia inicial, que pode ser observado em seu discurso, durante a entrevista, dá espaço à alegria que preenche o seu coração, ao referir-se à atividade musical da banda da qual participa. É perceptível o conflito existente entre esses dois tons emocionais-volitivos do adolescente: de um lado, a angústia manifestada em decorrência da privação de sua liberdade e, do outro, o sentimento da alegria que o liberta, momentaneamente, do “inferno” da Funase, da qual sente a necessidade urgente de sair.

É interessante notar, aqui, que o adolescente 5, diferentemente de outros momentos da entrevista, como pudemos observar anteriormente, não tenta projetar, de si, a imagem de “boa pessoa”. Ao invés disso, de uma maneira bastante espontânea e natural, ele faz referência ao fato de tocar em uma banda, manifestando a alegria que a música proporciona a ele. Assim sendo, observa-se que, em relação ao fato relatado, o ser adolescente parece demonstrar um certo grau de consciência de sua própria condição de ser (vivente), que lhe permite reencontrar-se, de forma autêntica, com seu próprio ser, através da música.

A privação de liberdade do adolescente 5 remete a uma outra temática, igualmente relevante, que é a saudade da família, permeada pelo angústia de estar distante e de não poder ajudá-la, o que seria resolvido quando viesse a ficar em liberdade, com a possibilidade de ter um “emprego”, como podemos observar no quadro abaixo, quando lhe é perguntado sobre a sua relação com a família:

**Quadro 17 – Adolescente 5**

466	<b>Em relação a família, qual pessoa da sua família que lhe acompanha no cumprimento da medida socioeducativa?</b>
467	
468	
469	
470	
471	
472	

Assim, como podemos observar, o adolescente 5 parece angustiar-se e ressentir-se por estar impossibilitado de contribuir para o provimento da subsistência necessária de sua família (mãe e irmãos), o que é evidenciado, em seu discurso, ao afirmar que quando fosse sair, daria “uma força a ela pra o aluguel né. Meus irmãos tá lá com ela, ela sustentando eles né”. Constata-se, pois, que o adolescente 5 tem consciência de sua responsabilidade com os seus, de seu dever em ajudar no sustento dos irmãos e no aluguel da mãe.

Cabe notar, ainda, o tom emocional-volitivo expresso pelo adolescente ao avaliar que o “sofrimento” é “muito grande”, mas que com “fé em Deus” isso iria acabar (linha 470). Neste contexto fica evidenciado, mais uma vez, que a Funase é avaliada, pelo adolescente, como um “inferno”, sendo associada a um duplo sofrimento que se manifesta em duas direções: tem como objeto de discurso o próprio adolescente que sofre, na sua condição de privação de sua liberdade, estabelecendo-se uma relação de um eu-para-mim, e o sofrimento de sua mãe, numa relação de um-outro-para-mim, ou seja, trata-se de uma relação através da qual ele se posiciona em relação ao que ele enxerga através dos olhos de sua mãe.

Assim sendo, o *cuidado* do ser adolescente em conflito com a lei parece manifestar-se em relação à mãe e aos irmãos, mas esse cuidado do ser está mais próximo da noção de cuidado proposta por Heidegger, isto é, do cuidado enquanto um ocupar-se do ser com o ser-com-o-outro. Como pode-se observar, o adolescente 5 não se percebe como um ser autêntico, enquanto possibilidade de também *ser para si*, em termos de *cuidado*; ao contrário, ele apenas tem a percepção de *ser para o outro*. No presente caso, de ser para a sua família em relação a qual ele se ressentido por estar impossibilitado de ajudá-la.

O adolescente 5 segue valorando positivamente a relação que tem com a família ao mesmo tempo que recorre a voz do outro para valorar a Funase. Em seu discurso, estabelece-se uma oposição família x Funase, como se pode ver no excerto abaixo:

**Quadro 18 – Adolescente 5**

478	<b>Como era sua relação com sua família antes da internação?</b>
479	Era ótimo, não tem o que falar não, que toda minha família gosta muito de mim e tá
480	lá fora dando uma força a minha mãe, dizendo que eu vou sair desse lugar.
481	<b>E como está hoje a relação com a sua família?</b>
482	Agora tá com muita saudade né, tô a fim de chegar logo essa liberdade, ir pra lá, pra
483	onde tá minha família, não tem nada de melhor né?.

Ao referir-se a sua relação com a família, ele a avalia como “ótima” (linha 479) e que “não tem o que falar” (linha 479) para em seguida lançar mão do olhar do outro sobre si, ao asseverar que “toda a família” gostava “muito” dele” (linha 479). Além disso, alude à voz desse mesmo outro (a família) sobre a Funase, afirmando que todos, de sua família, estão dizendo que ele “vai sair desse lugar” (linha 480). Dessa forma pode-se observar que o adolescente em conflito com a lei valoriza a si mesmo como uma pessoa *boa* cuja relação com a família é considerada igualmente *boa*. Em contrapartida, ao fazer uso da voz de sua família, refere-se à Funase como “esse lugar”, expressando, em seu tom emocional-volitivo, uma inconformidade em relação à instituição, que ele avalia não ser o *seu lugar, como se aquele lugar* pertencesse a um outro com o qual ele não se identifica.

Em relação à família, o adolescente 5 manifesta a saudade em contraponto com a privação de liberdade. Logo, podemos perceber a coexistência de dois tons emocionais volitivos, resultando na bivocalização discursiva do adolescente em conflito com a lei. Aqui a sua própria voz (do adolescente) e a voz do outro (a família) fundem-se numa mesma direção avaliativa: a saudade da família, que o angustia, e a privação da liberdade que o impede de estar com ela. Assim sendo, o que mais parece incomodar o adolescente, segundo sua avaliação, não é a privação da liberdade em si: “tô a fim de chegar logo essa liberdade, ir pra lá, pra onde tá minha família, não tem nada de melhor né?” (linhas 482 e 483), mas o próprio fato de ver-se privado da convivência com a família. A privação de liberdade parece ser, pois, para ele, a privação daquilo que lhe é de maior valor: estar com a família. Esta parece ter sido a

forma desse adolescente expressar, discursivamente, o seu modo de ser-aí enquanto possibilidade de ser. O ser-com, desse adolescente, é, pois, o ser para a família.

Quanto à temática da privação da liberdade, esta também perpassa o discurso do adolescente 3, embora sob uma perspectiva um pouco diferente dos demais adolescentes, especialmente no que diz respeito à valoração e aos seus propósitos discursivos.

#### Quadro 19 – Adolescente 3

524	[...] vou cumprir 3 anos, mas posso até menos né, mas oxe isso aí num é vida, matar
525	ninguém, isso num é vida não, desejo isso pra ninguém né, nem tá aqui preso né,
526	desejo nem pro meu próprio inimigo né, é rim eu tá preso, privacidade... fora da
527	privacidade, a fim de ver minha família dia de hoje, ir pra uma praia, num posso, preso
528	que eu errei né, tenho que pagar pelo meu erro... Pagar e sair pra rua melhora né,
529	procurar as melhoras, que senão cara tem nem outra chance de ser preso né

Como pode-se observar, no excerto acima, é a privação da liberdade que possibilita a mudança do ser. Ou seja, é através dela que o ser adolescente em conflito com a lei vê-se como alguém que mudou e não reconhece mais a si mesmo desde que entrou na Funase. A busca pela “melhora” (linhas 528 e 529) de si, como ele mesmo avalia, dá-se através da temporalidade do ser em conflito com a lei que se vê em privação de liberdade. O tempo do ser, nesse sentido, é o tempo da mudança e da angústia, na impossibilidade de usufruir de si mesmo e do ser-com, isto é, de poder escolher seus próprios caminhos.

É importante observar que, nessa avaliação, o adolescente refere-se à privação da liberdade, em contraponto com o ato infracional cometido. Podemos observar que sua maior preocupação não é a vida retirada do outro, como consequência de seu ato, mas o fato de encontrar-se preso e impossibilitado de estar com a família e seus entes queridos. Percebe-se, pois, que o tom enfático que o adolescente expressa, em seu próprio discurso, recai sobre os enunciados “mas oxe isso num é vida” (linha 524) e “desejo isso pra ninguém né, nem tá aqui preso né” (linha 525). Estas avaliações parecem evidenciar o quanto que o adolescente se ressentir por encontrar-se em privação de liberdade.

Quando esse adolescente, por outro lado, fala sobre ir para a rua e procurar “as melhoras”, ele manifesta o desejo de evitar ser preso novamente: “que senão cara tem nem outra chance de ser preso né” (linha 529). Dessa maneira o adolescente em conflito com a lei parece não estar preocupado com o cuidar-se de si, autenticamente, mas sim com o fato de constituir-se em uma possibilidade de ser ele mesmo, ou ainda, de ser para si mesmo, posto que sua preocupação maior não é com o *si mesmo*, mas com a possibilidade de ter de cumprir mais uma medida de privação da liberdade. O modo de ser desse adolescente constitui-se, pois, em uma fuga de si para evitar ser ele mesmo.

No quadro abaixo, podemos perceber que o adolescente 1 valoriza a si mesmo a partir dessa perspectiva de mudança quando lhe perguntamos de que forma a medida de internação modificou sua vida. Quando ele diz “eu mudei demais”, o valor da mudança no discurso desse adolescente assume uma característica propositiva que se contrapõe ao que ele nos diz logo em seguida:

**Quadro 20 – Adolescente 1**

75	<b>E de que forma a medida de internação modificou a sua vida? A medida de</b>
76	<b>internação, o cumprimento aqui na funase modificou sua vida?</b>
76	De muitas formas
78	<b>E você mesmo enquanto pessoa, o que você acha da medida de internação?</b>
79	Que eu mudei demais, eu num era assim não, visse, eu era muito esquentado, muito
80	cabeça dura, e as coisas agora foi melhorando né, e depois que minha esposa
81	engravidou eu fui pensando direitinho e as coisas foi melhorando, mas antes eu nem
82	pensava nisso, pensava só em se atrasar, em arumar BO e ser transferido, para mim
83	tanto faz como tanto fez. Quando eu tinha o que. 13, 15 anos, até os 16 quando eu
84	cheguei aqui ainda eu pensava nisso, mas depois eu parei pra pensar um pouquinho
85	e vi que num tava dando certo não.

Aqui se pode observar que, ao enunciar que “eu num era assim não, visse, eu era muito esquentado, muito cabeça dura, e as coisas agora foi melhorando né” (linhas 79 e 80), o adolescente parece reconhecer o que mudou nele. O advérbio “assim”, que expressa, em seu interior, um tom emocional-volitivo *da mudança*, associa-se ao tempo do agora, do hoje, o que possibilita antever, nesse caso, a forma pela qual este adolescente constitui-se, enquanto ser, numa perspectiva temporal, dentro da Funase. Pode-se observar ainda que esta relação valorativa temporal *do agora* dá-se em oposição ao ontem, de como ele era antes da Funase. Esta oposição hoje/ontem é manifestada nos enunciados “muito cabeça dura”, “pensava só em se



atrasar”, “em arrumar B.O.<sup>12</sup> e ser transferido”. Nesse sentido, a temporalidade do ser, na Funase, tornou-se a temporalidade da reflexão do ser sobre suas possibilidades de ser enquanto ser-aí.

Parece-nos, pois, que o adolescente 1, ao afirmar que: “Quando eu tinha o que. 13, 15 anos, até os 16 quando eu cheguei aqui ainda eu pensava nisso, mas depois eu parei pra pensar um pouquinho e vi que num tava dando certo não.”, faz referência ao tempo passado na Funase e à privação de sua liberdade as quais lhe possibilitaram uma reflexão autêntica sobre si mesmo e sua própria vida. Trata-se, pois, de uma manifestação de um cuidado de si, de uma autoconsciência de sua condição de ser um adolescente em conflito com a lei e da (im)possibilidade de voltar à sua vida anterior.

Assim sendo, parece-nos que o *ser* do adolescente em conflito com a lei encontra sua essência não apenas no período anterior e posterior à sua internação na Funase, mas ela parece ser também constitutiva do conflito discursivo interno que o adolescente trava consigo mesmo. Nesse sentido, ele parece reconhecer que sua chegada à instituição deveu-se ao fato de ele sempre “arrumar B.O.”, ou seja, arrumar confusão. A confusão (B.O.) e o conflito parecem constituir, pois, as justificativas que o levaram a cumprir medida de internação. O ser-adolescente em conflito com a lei, por outro lado, reconhece, em seu discurso, que o caminho seguido até ali não tinha sido produtivo, ao asseverar que: “quando eu cheguei aqui ainda eu pensava nisso, mas depois eu parei pra pensar um pouquinho e vi que num tava dando certo não” (linhas 84-85).

As avaliações do adolescente, acima referidas, parecem conduzir à constatação de que os atos praticados por ele, até então, não teriam dado certo. Ao contrário, resultaram em um constante conflito entre o adolescente, a Funase e a sociedade. Percebe-se, pois, que o conflito instaurado entre esse adolescente e a sociedade não pode ser atribuída apenas ao *outro*, na relação discursiva de um eu-para-o-outro, mas, sobretudo, a ele mesmo, ou seja, na relação discursiva de um-eu-para-mim. Com isso queremos dizer que o conflito do ser consigo mesmo acaba por ter implicações no conflito discursivo entre o eu e o outro, bem como no

---

<sup>12</sup> B.O. é uma expressão usada na linguagem popular para se referir a problemas, brigas, confusões. É a abreviação do termo policial *boletim de ocorrência*.

reconhecimento, desse ser-adolescente, dos atos infracionais praticados em relação ao outro.

Esse conflito ficou ainda mais evidenciado através da aplicação do instrumento do sócia, quando sugeriu-se, ao adolescente, que descrevesse como alguém deveria se comportar, na Funase, se viesse a ocupar o seu lugar, conforme pode-se observar no excerto discursivo abaixo:

**Quadro 21 – Adolescente 1**

86	<b>Se você deixasse alguém ocupando o seu lugar, na FUNASE, como esta pessoa deveria se comportar para que não descobrissem que não era você?</b>
87	
88	
89	
90	
91	

Como pode-se observar, no discurso desse adolescente, ele parece ter a clara consciência de que para alguém ocupar o seu lugar ele não deveria apenas fazer o que ele faz, mas ser muito melhor que ele. Numa perspectiva de um eu-para-mim o adolescente avalia a si mesmo como alguém que “já aprontou demais” e “fez muita besteira” (linhas 89-90) para então poder começar a refletir sobre seus atos e tudo o que o levava até ali (linhas 88-91). Observemos que ao usar o verbo *aprontar* e o substantivo *besteira*, para referir-se a sua trajetória, ambas palavras assumem um tom emocional-volitivo depreciativo do ser em relação a si mesmo. Por outro lado, ele recorre ao verbo *amadurecer* para avaliar a si mesmo, no atual momento vivido na instituição.

Trata-se, pois, do embate da temporalidade do ser do antes e do ser do agora. O ser do antes buscava o conflito. O ser do agora reconhece esse conflito e o percebe, em sua condição inautêntica, na existência. Nesse sentido, a mudança do ser, na trajetória da Funase, reaparece, no discurso do adolescente, sob a perspectiva do conflito.

Assim sendo, duas vozes atravessam o discurso do adolescente: a voz eu, do passado, que vai ao encontro da voz do eu do presente. O eu do passado é preendido por existir inautenticamente enquanto o eu do presente olha para si e reconhece sua própria abertura para a possibilidade de ser-aí no cuidado de si.

Já o adolescente 3, quando confrontado com a pergunta do sócia, valora a si mesmo de uma maneira completamente distinta do adolescente 1. Para ele, num primeiro momento de compreensão da pergunta, possivelmente motivado pelo seu contexto sócio-histórico de cumprimento de medida de internação, por cometer ato infracional grave, de sua perspectiva, seria impossível o outro ocupar o seu lugar:

**Quadro 22 – Adolescente 3**

296	<b>Se você deixasse alguém ocupando o seu lugar na Funase, aqui no Case Abreu,</b>
267	<b>como esta pessoa deveria se comportar para que não descobrissem que não</b>
268	<b>era você?</b>
299	(risinho)... Aí... Aí eu num vou dizer que... Não tem como não isso acontecer não...
300	Eu saísse e outra pessoa visse no meu lugar fazer o que eu faço, tem como não,
301	porque... Essa Paula mermo aí conhece a gente tudinho, ADS, monitora, tudinho...
302	Não tem... só se ficasse dentro da ala... o cara, assim, ficasse muito dentro da ala e
303	pá, mai como, eu só vivo do lado de fora, só vivo em escola, em “godi”, esses negócio
304	assim, tem como não botar outra pessoa não.

O adolescente 3, quando confrontado com a pergunta do método do sócia, que questiona sobre como alguém deveria se comportar para ocupar seu lugar na Funase, percebe-se que, inicialmente, ele não compreendeu o sentido pretendido pela pergunta, interpretando-a e comentando-a sob a perspectiva de uma substituição na qual o outro se passaria por ele no sentido de cumprir a medida socioeducativa em seu lugar. É interessante notar que, para responder à questão, o adolescente afirma não ser possível (“(risinho)... Aí... Aí eu num vou dizer que... Não tem como não isso acontecer não...” [linha 299]) e na abertura de sua resposta, dá um riso, dando a entender que seria impossível um outro assumir o seu lugar, ou seja, um outro ser ele mesmo.

Entretanto, quando refeita a pergunta o adolescente 3 afirma o seguinte:

**Quadro 23 – Adolescente 3**

305	<b>Não, mas eu falo assim, se fosse...</b>
306	Outra pessoa
307	<b>Se fosse uma outra pessoa no seu lugar, imagine que alguém fosse ocupar o</b>
308	<b>seu lugar, como é que essa pessoa deveria ser pra ser você?</b>
309	Ói, ia ter que enfrentar muita coisa né, que você sabe que a tentação é grande né e
310	pá, cigarro e esses negócios... já mai o cara tem que tá de boa, estudando, pá... é...
311	vai lá e pá e joga uma bola, brinca com os caras, que o cara num vai ficar com cara
312	feia né e pá... falar com todo mundo e pá, né não? Ir pra escola, vir pro “godí”, aí vem
313	na equipe pra saber e pá como é que tá o papel do cara e pá, fala com a advogada,
314	brinca, pá, volta, joga bola, fica na... mesma rotina de sempre. Assiste um filme na
315	televisão que tem, escuta uma música, aí faz um negócio na cela, ajeita a cela pra
316	dia de visita... Eu acho assim né.

Logo no começo de sua resposta, o adolescente 3 lança parece avaliar a sua própria vida ao afirmar que, para alguém ocupar o eu lugar essa pessoa teria de “enfrentar muita coisa” (linha 309) pois, para ele, a vida está repleta de “tentação” (linha 309).

Nesse sentido, o ser-aí, do adolescente, parece coexistir em meio ao conflito que se instaura no seu modo de ser: entre as tentações da vida e a busca do vir-a-ser, bem como na tentativa de ocupar-se de alguma coisa que lhe proporcione a redenção das tentações da vida. É interessante notar também que, apesar do caráter único e singular de cada adolescente, eles parecem compartilhar, entre si, de conflitos existenciais semelhantes.

**Quadro 24 – Adolescente 5**

495	<b>Se você deixasse alguém ocupando seu lugar na Funase, como esta pessoa</b>
496	<b>deveria se comportar para que não descobrissem que não era você? Imagine</b>
497	<b>que outra pessoa fosse ser você aqui dentro, o que ela deveria fazer para ser</b>
498	<b>você, como deveria se comportar?</b>
499	la se comportar muito como eu se comporto, que muitos ADS me conhece, sabe
500	como eu sou, uns ADS que me conhece sabe como eu sou gentil, falo com todo
501	mundo, não trato ninguém mal, sou um menino excelente, pode perguntar a qualquer
502	um ADS desse aí, professor de aula aí, pode perguntar que tudinho aí saque que
503	trato bem todo mundo.

É interessante notar, nesse momento, como o adolescente coloca a si mesmo, através de seu próprio olhar, sobre si, a partir da perspectiva do outro, aqui materializado na figura do agente de segurança (ADS). O ser-gentil é o que se presentifica no discurso desse adolescente, pois ele não apenas se vê como um ser gentil, como também considera ser a forma que é visto pelo outro. O ser gentil, para

si e para o outro, aparece também em outros momentos de seu discurso, quando ele se refere ao fato de “ser bom”, ou ainda quando ele incorpora, em seu próprio discurso, discursos outros, como os do professor da Funase e da diretora de sua escola, antes de sua internação.

#### Quadro 25 – Adolescente 5

506	<b>E que atividades você faz a pessoa ia ter que fazer também?</b>
507	la ser muita atividade, porque ia ser difícil um menino ser igual a eu assim,
508	frequentando todo dia a escola. Tem dia que o professor tá sozinho na sala de aula.
509	Tem menino que olha assim “oxe eu vou ficar nada, sozinho com o professor numa
510	sala de aula”, num fica. Eu não, eu fico, até minha equipe foi lá um dia e viu eu sozinho
511	com o professor disse “você tá de parabéns, viu meu filho, e pá” porque não é
512	qualquer um que fica com o professor dentro de uma aula sozinho.

No excerto acima é interessante observar que a voz do outro confunde-se com a voz do próprio adolescente. Ou seja, a voz do eu encontra-se mesclada com a voz do outro, na construção de um enunciado que traz consigo uma valoração sobre o objeto do discurso 'comportamento', sobre o meu próprio discurso e sobre o discurso do outro, aqui o outro é representado como aquele que vê o eu como alguém 'único' (não é qualquer um) e o outro como um 'aliado'.

#### 5.4 VIR-A-SER PARA O TRABALHO E PARA A FAMÍLIA

Muito embora esses adolescentes tenham vivido uma vida inautêntica, marcada pela criminalidade, a quase totalidade das entrevistas abordam a *temática do trabalho*, com exceção do adolescente 1, como sendo uma expectativa de futuro, numa demonstração de que o trabalho constitui um anseio e um desejo recorrente nos discursos desses adolescentes, conforme podemos observar no discurso do adolescente 2 (Quadro 7), abaixo:

**Quadro 26 – Adolescente 2**

330	<b>Quais são os seus planos para o futuro e o que você gostaria de fazer quando</b>
331	<b>deixar a FUNASE?</b>
332	Eu quero sair daqui, quero trabalhar, o curso que eu fiz bom né pra quando sair.
333	<b>Que foi bombeiro hidráulico e robótica?</b>
334	Isso.
335	<b>Você planeja fazer mais cursos?</b>
336	Vou fazer mais cursos, vou correr atrás, fazer mais cursos.
337	<b>Você planeja trabalhar com o que?</b>
338	Esse curso que eu fiz foi bom, que eu sei fazer as coisas, sei fazer... sei mexer com
339	encanação, sei fazer esses negócios assim, foi bom aprender mais, eu já sabia
340	mexer, mas aprendi mais e mais.

Pode-se observar, no discurso do adolescente 2, quando perguntado sobre seus planos para o futuro, um tom emocional-volitivo que demonstra sua vontade de conseguir um trabalho: “Eu quero sair daqui, quero trabalhar [...]”(linha 332). Entretanto, o enunciado *quero trabalhar* vem precedido pelo enunciado “eu quero sair daqui” (linha 332). Seu tom emocional-volitivo, expresso nesse enunciado, parece evidenciar ansiedade, a qual encontra sua forma de expressão evidente no uso dos verbos *querer* e pelo desejo expresso de sair e arranjar um emprego.

A exemplo do adolescente 2, este tom emocional-volitivo, também observado no discurso do adolescente 3, é marcada por esse mesmo desejo, como pode ser observado no excerto do Quadro 27 abaixo:

**Quadro 27 – Adolescente 3**

550	<b>Em relação aos planos para o futuro, quais os seus planos e o que você gostaria</b>
551	<b>de fazer quando deixar a Funase?</b>
552	Eu gostaria de trabalhar. Meu primo tem uma oficina lá na rua da minha casa... de
553	boa ele é, graças a Deu... Tem um filho, trabalha, é na oficina dele mesmo, desmonte
554	de carro... Eu quando sair daqui ele disse que ia me botar pra trabalhar lá... ia
555	estudar... trabalhar de dia e estudar de noite

No presente caso o trabalho parece ser a principal expectativa de futuro do adolescente 3. O verbo trabalhar ocorre três vezes na resposta do adolescente, demonstrando o valor que ele parece conferir ao trabalho, sinalizando para um projeto-de-ser e de um vir-a-ser, no qual o trabalho configura-se como o caminho para a saída da vida do crime.

O mesmo parece acontecer em relação ao adolescente 5, posto que o trabalho representa, para ele, um projeto de vir-a-ser no qual ele se vê numa vida diferente daquela em que se encontra.

**Quadro 28 – Adolescente 5**

524	<b>Em relação aos planos para o futuro, quais são os seus planos e o que você gostaria de fazer quando deixar a Funase?</b>
525	
526	
527	
528	

O adolescente 5 entende que arrumar um trabalho seria sua mudança de vida bem como a continuidade de seus estudos. Mais uma vez a mudança torna-se objeto do discurso desse adolescente, mas dessa vez centrado na perspectiva do trabalho enquanto ocupação e na educação do próprio ser. Ao fazer uso desses termos, repetidamente, o trabalho e os estudos parecem adquirir uma certa ênfase valorativa, por parte do adolescente, para orientar-se em seu próprio projeto de vir-a-ser. Para esse adolescente o trabalho também parece significar uma ajuda à sua mãe, com as despesas e a manutenção da família. É perceptível que esse adolescente considera suas possibilidades de ser, na relação com a sua família, enquanto que o outro o constitui quando se trata de seus objetivos para o futuro. Assim sendo, o ser é enquanto possibilidade de ser para sua própria família.

Como já discutimos anteriormente, o adolescente em conflito com a lei, embora sempre refira, em seus discursos, ao seu envolvimento com o tráfico de drogas e na vida do crime, ele expressa também, por outro lado, o desejo de conseguir trabalho quando deixar a Funase, fato esse que também parece estar associado ao temor de uma morte eminente que o circunda e o assombra, o que sempre é manifestado nos tons emocionais-volitivos expressos em seus discursos.

## 5.5 ESCOLA E REDENÇÃO: O CAMINHO PARA SER BOM OU O TEMPO PERDIDO?

Neste tópico faremos uma análise dos acentos apreciativos diversos, expressos nos discursos dos adolescentes em conflito da lei, em relação à escola, numa perspectiva redentora e de resgate do tempo perdido.

Os discursos que circulam em nossa sociedade tomam a educação como o caminho para a redenção para todos os indivíduos ou para a superação de todas os problemas. É na esteira desse pensamento que os discursos sobre a escola eclodem e produzem sentido na nossa sociedade. Aqui e acolá a educação, e conseqüentemente a escola, é considerada como o *locus* da redenção e a salvação de todo e qualquer indivíduo, principalmente daqueles que se encontram à margem da sociedade.

Nesse sentido, o adolescente 1, ao ser questionado sobre o que pensava da escola, expressou, em sua resposta, um tom emocional-volitivo diverso daquele expresso pelos demais adolescentes, os quais avaliaram a escola como o caminho para a salvação e redenção da vida no crime; já para o adolescente 1, a escola significa apenas perda de tempo: “Eu num aprendi nada, que num vou mentir pra agradar ninguém, que eu nem estudei direito”(linhas 34-35), como podemos observar no excerto abaixo, Quadro 29:

**Quadro 29 – Adolescente 1**

33	<b>Tu poderias me dizer o que foi que tu aprendesse de mais importante na escola?</b>
34	Eu num aprendi nada, que num vou mentir pra agradar ninguém, que eu nem estudei
35	direito. A única coisa que eu aprendi foi a ler e escrever... e a respeitar os outros.
36	<b>Hoje tu frequentas a escola da Funase, não é?</b>
37	Não frequento, também não vou mentir pra agradar ninguém. Já disse a todo mundo,
38	eu não vou pra escola mesmo.
39	<b>Você não gosta da escola?</b>
40	Não é questão de não gostar, é questão que a escola daqui nao ensina nada, só faz
41	comer tempo.
42	<b>Mas passasse algum tempo frequentando a escola da Funase, chegasse a</b>
43	<b>frequentar?</b>
44	Das escolas todinhas, das funases que eu já passei eu já estudei
45	<b>Em todas elas tu tivesse dificuldade com a escola?</b>
46	Só aqui.
47	<b>Pensando em todas escolas da funase que você passou, tu consegues me dizer</b>
48	<b>o que você aprendeu de mais importante?</b>
49	



50	Ah sim, o que eu aprendi de mais importante foi respeitar, respeitar os outros, o próximo, prestar atenção em sala de aula, mas fora isso nas Funases que eu passei num foi do jeito que eu pensava não.
51	

Como podemos observar, no tom emocional-volitivo que perpassa o discurso do adolescente 1, a escola é avaliada como um lugar pouco construtivo e que nada tem a oferecer ao educando, a não ser a perda do seu tempo. Por outro lado é interessante observar que, quando ele afirma que não vai “mentir para agradar ninguém” (linha 34), ele parece levar em consideração a interlocução e o juízo de julgamento de um Outro (a escola, o professor, os colegas e até mesmo o próprio pesquisador), os quais, de alguma forma, o observam e avaliam o seu comportamento. Parece, tratar-se, pois, de uma resposta, do educando, a todo o sistema socioeducativo institucional no qual ele está inserido.

Assim, o discurso do Outro parece incorporar-se ao discurso do adolescente em conflito com a lei, em seu modo de ser, como uma forma de resposta, na medida em que propõe-se a falar a verdade do ser. Verdade essa que é expressa em tons emocionais e volitivos segundo os quais “a escola não ensina nada, só faz comer tempo” (linhas 40 e 41). Como se pode observar, tal avaliação, expressa pelo adolescente em conflito com a lei, parece evidenciar que o ser-aí, ao questionar a própria autenticidade da escola e o seu real papel para a vida do próprio ser, busca, ele mesmo, ser autêntico. Nesse sentido, ser na escola consiste em ser na inautenticidade do tempo de ser na escola, como um tempo improdutivo, sem sentido e que nada tem a contribuir para a formação do ser questionador.

Em contrapartida, o discurso do adolescente 1 parece contrastar com a recomendação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

(BRASIL, 1990)

Como podemos observar, no referido documento, o direito à educação, do adolescente e da criança, pressupõe o desenvolvimento pleno desse adolescente, enquanto pessoa, pressupondo formação para a cidadania e para a qualificação ao trabalho. Isso significa que a legislação vigente, no que concerne o adolescente e a criança, recomenda o desenvolvimento de um ser para a cidadania e para o trabalho. Contudo, tais expectativas, quando confrontadas com o discurso do adolescente 1, parecem não se realizar na prática, já que, segundo sua avaliação, a escola (lugar de propiciar condições para a cidadania e o trabalho através do poder público) nada ensinara a ele, ou seja, ele sequer teria “estudado direito” (linhas 34 e 35), servindo, apenas, para “comer tempo” (linha 41).

No Quadro 30, abaixo, analisamos o excerto discursivo do adolescente 2, o qual, de forma semelhante ao adolescente 1, afirma que aprendera, na escola, a tratar bem os outros, em especial os mais velhos, reforçando, assim, a ideia de educação voltada para um coletivo, a qual pressupõe o respeito ao outro, o ser educado:

**Quadro 30 – Adolescente 2**

242	<b>Antes de vir para Funase você frequentava a escola?</b>
243	Frequentava
244	<b>Como era sua vida na escola e sua relação com os colegas professores e</b>
245	<b>diretor?</b>
246	Me dava bem com tudinho, tratava todo mundo bem.
247	<b>O que você aprendeu de mais importante na escola?</b>
248	Educação, respeito... educação, respeito... é... isso.
249	<b>E hoje o que você aprende de mais importante na escola da Funase? Você</b>
250	<b>frequenta a escola da Funase?</b>
251	Frequento
252	<b>O que você aprende de mais importante que você considera?</b>
253	Tratar todo mundo bem, respeitar os mais velhos... é isso.

Não obstante, o adolescente 2 parece assumir um tom emocional volitivo diverso de seu colega, em relação a temática *Escola e redenção: o caminho para ser bom ou o tempo perdido*. Nesse sentido, é interessante observar que não há, em seu discurso, qualquer crítica ou elogio à escola. Para ele, a escola seria o lugar no qual se aprende a ser educado (linha 248) e a respeitar os demais (linha 253). Aparentemente, a expressão deste tom emocional-volitivo parece revelar uma relativa indiferença em relação ao papel da escola em sua vida. Ou seja, o adolescente nem se manifesta a favor nem contra a escola. Seu modo de ser parece mover-se em

direção a *impessoalidade* que, na perspectiva heideggeriana (HEIDEGGER, 2005), significa o modo mais elementar de ser com os outros.

Quando perguntado sobre o que aprendera de mais importante na escola (linha 247) ele repete, em alternância, as palavras *educação* e *respeito*, encerrando com a confirmação apreciativa: “é... isso” (linha 253). Uma análise acerca do conteúdo semântico, expresso na palavra “educação”, conduz, necessariamente, à indagação acerca do significado atribuído, por este o adolescente, ao papel da escola, o qual parece aproximar-se do senso comum atribuído à palavra “educação”, isto é, o qual costuma ser associado ao ser educado e aos valores de respeito, em especial, com os mais velhos.

Por outro lado, no Quadro 31, abaixo, podemos observar, no discurso do adolescente 2, uma referência ao caráter profissionalizante da escola, no âmbito da Funase.

**Quadro 31 – Adolescente 2**

286	<b>Sobre a instituição e a medida de internação, conte um pouco como é sua a</b>
287	<b>rotina na instituição e quais atividades você faz diariamente?</b>
288	Vou para escola, faço curso.
289	<b>Curso de que?</b>
290	Curso de... fiz um curso de bombeiro hidráulico e vou fazer um curso de... robótica...
291	<b>Que é que você pensa sobre esses cursos?</b>
292	Que é bom né, pra quando eu sair na rua ter alguma coisa pra fazer. (trecho inaudível,
293	provavelmente uma repetição sobre ter alguma coisa para fazer)

Nesse momento, ao ser perguntado sobre sua avaliação dos cursos oferecidos pela instituição, ele faz uma avaliação daquilo que, de seu ponto de vista, realmente é importante para ele, isto é, “ter alguma coisa para fazer” (linha 292). Da mesma forma, quando, na pergunta relativa ao *método de instrução do sócia* (quadro 12, abaixo), lhe é solicitado que diga como alguém deveria comportar-se para ocupar o seu lugar, ele responde da seguinte forma: “Ir pra escola, *pros cursos*, se comportar bem, tratar todo mundo bem, não humilhar ninguém...” (linhas 325 e 326, grifo nosso).

Quadro 32 – Adolescente 2

321	<b>Se você deixasse alguém ocupando o seu lugar, na FUNASE, como esta pessoa deveria se comportar para que não descobrissem que não era você? Imagine que você fosse substituído e aí para que ninguém soubesse que não era você ali, aqui, como essa pessoa deveria se comportar e agir diariamente?</b>
322	
323	
324	
325	
326	

Como podemos observar, ambas as respostas remetem à temática do trabalho, referida por alguns adolescentes, como 3 e 4, que possuem a expectativa de encontrarem uma ocupação quando deixarem a Funase.

Essa *ocupação*, referida pelo adolescente 2, parece remeter a um conceito que é muito caro ao filósofo alemão Martin Heidegger: *o cuidado*. Nessa perspectiva, o ser-adolescente assume uma postura na qual o cuidado de si assume centralidade para a sua existência, principalmente na existência que transcenda a temporalidade de sua permanência na Funase. Isto porque, como bem observa Heidegger (apud ALMEIDA, 2008, p.15) o “ser-aí compreende-se a partir das ocupações que realiza”. Ocupar-se e buscar por ocupação constitui, pois, o modo de ser do ser aí, e, assim sendo, o adolescente inscreve seu modo de ser no cuidado, em busca de uma ocupação, que será possibilitada pela profissionalização, enquanto uma forma de educação que forma o ser para trabalho, enquanto atividade para o qual o ser busca sair da condição de uma vida inautêntica, para a de uma vida autêntica de ser, ou seja, em suas possibilidades de ser para a vida.

O adolescente 3 quando perguntado sobre a escola nos faz um paralelo entre ela e sua vida no crime, como podemos observar no excerto do Quadro 33, abaixo:

Quadro 33 – Adolescente 3

389	<b>Antes de vir pra Funase, você frequentava a escola?</b>
390	
391	
392	
393	
394	
395	
396	
397	

Já o adolescente 3, quando perguntado se frequentava a escola, ele afirmou que sim, fazendo a ressalva que deixara de ir porque “tava envolvido nessa vida” (linha 390, quadro 33). Da referência a “essa vida”, depreendemos que se trata, aqui, do ser *inautêntico* que se viu levado à criminalidade através da *impessoalidade* que, como vimos anteriormente em Heidegger (2005), é um modo de ser-com os outros e que mantém correlação com uma interpretação inautêntica do *Dasein* (ERICKSEN, 2018). Para Ericksen (2018, p. 78), esta questão, do impessoal, seria o ponto de partida para levantar-se uma outra questão que ficara apenas implícita em *Ser e Tempo*, qual seja, seria “possível sair da inautenticidade coletiva para se chegar a um modo autenticamente coletivo de convivência”? A resposta do adolescente 3, à pergunta seguinte, parece remeter a esta mesma questão, embora de forma invertida, quando se refere a sua relação com os professores, direção escolar e colegas, no tempo em que frequentava a escola, afirmando ser uma convivência positiva: “era bem, graças a Deus (sic), mas depois eu comecei me envolver com gente errada e parei de ir pra escola, mas (sic) quando eu ia minha relação era bem (linhas 324 e 395 do quadro 33). Ou seja, a escola parece ter propiciado, ao adolescente, um modo de convivência autêntica, até o dia em que passou a relacionar-se com “gente errada”. Observa-se, neste depoimento, que o seu afastamento da escola é atribuído ao Outro, à “gente errada”. Dessa forma, o adolescente não assume a própria responsabilidade, transferindo-a ao Outro. Chama a atenção o uso da expressão “gente errada” para referir-se ao Outro que o teria afastado da escola, pois, assim fazendo, isenta-se de qualquer culpa pelo envolvimento com aquela “gente errada”.

No tocante à relação do adolescente 3 com outros membros da escola, ele passa a referir-se ao seu comportamento e sua postura nas aulas, isso porque, entre trazer o outro como “gente errada” e lançar mão da imagem de si mesmo, ao mesmo tempo em que o outro é errado e ele se envolveu com esse errado, ele também se coloca como alguém cujo comportamento seria o oposto dessa gente errada pois, segundo ele, “quando eu ia minha relação era bem... nota boa, sempre na aula, estudava certo, saí só na hora certa, não gostava de ficar perturbando nem nada, sempre de boa.” (linhas 395 a 397 do quadro 33). Apesar de o adolescente não referir-se à percepção que tinha da escola e de seu papel, os tons emocionais-volitivos expressos em seu discurso revelam a forma como ele mesmo se vê diante dos outros

e como vê seu próprio comportamento na escola, num movimento discursivo que se desloca de um eu-para-mim para um eu-para-o-outro. Ao mesmo tempo que tenta nos convencer, a partir da audiência criada pela presença do pesquisador, que sua convivência na escola era sempre boa em todas as vezes que frequentou a escola. Dessa forma, o adolescente tenta criar uma imagem de si que consiste em projetar, discursivamente, um eu-para-o-outro do ser aí que se revela, tentando convencer, ao seu interlocutor, de que ele é uma pessoa boa, mesmo tendo se envolvido com “gente errada”. Assim sendo, ele parece ter a consciência de que, na relação alteritária estabelecida com um outro-para-mim, esse Outro o olha com estranheza e desconfiança, razão pela qual ele se vê na condição de sempre ter de afirmar seus bons atos.

Por conseguinte, o adolescente, ao tentar convencer seu interlocutor, de suas boas atitudes na escola, acaba por instaurar um discurso bivocal, no qual pode-se observar a coexistência de dois acentos apreciativos distintos: um primeiro através do qual ele reforça que é uma boa pessoa; e um segundo acento que corresponde a uma resposta e/ou justificativa que ele precisa dar, ao seu interlocutor (real ou imaginário) em relação à avaliação negativa que ele sabe, intuitivamente, que Outro lhe atribui. Não obstante, essa apreciação negativa do outro, que reverbera em seu discurso, de forma internamente dialogizada, tende a ser atenuada pelo seu recorrente auto-esforço de projetar uma boa imagem de si.

Interessante notar ainda que alguns adolescentes, como é caso do adolescente 3 (acima) e do adolescente 5 (como poderemos ver mais a frente), em boa parte da entrevista, procuraram defender sua própria imagem, ou seja, a imagem que têm de si próprios, a partir do olhar do Outro. Ou seja, o adolescente tem consciência de seus atos infracionais e da razão pela qual cumpre pena sócio-educativa e de que o Outro não o vê com bons olhos. Isso é perceptível em seus múltiplos esforços para projetar, discursivamente, uma boa imagem.

Já ao ser questionado sobre o que aprendeu de mais importante na escola, o adolescente 3 (quadro 34) reforça a percepção formativa para a vida além da escola e da própria Funase.

**Quadro 34** – Adolescente 3 (continuação do quadro 33)

398	<b>O que você aprendeu de mais importante na escola?</b>
399	Ler, matemática... um moi de coisa, saber que é bom ali né, que o cara tá aprendendo,
400	que um dia lá no futuro a gente vai precisar desses estudos, de tudo né, que a gente
401	fez ali na escola, até suletrando é bom, que ali você já tá aprendendo, se dedicando
402	né
403	<b>E hoje o que você aprende de mais importante na escola da funase?</b>
404	informática, robótica, capoeira... matemática também, que eu gosto... Tem um moi
405	de coisa aqui nessa funase, que tá fazendo... pintando, fazendo desenho assim, que
406	fez na escola um dia desse, é bom... Filme também que passa pra gente ver, falando
407	sobre as drogas, que droga não presta... Num tem esses negócio que passa?

Pode-se observar que ele tenta evidenciar, em seu discurso (linhas 399 a 402) a importância da escola para o seu futuro. Tal como o adolescente 2, parece considerar, em relação à escola, como o lugar que poderá lhe proporcionar a perspectiva de um futuro, de um vir-a-ser que lhe possibilite criar as condições objetivas para exercer um autocuidado e de viver, de fato, uma vida autêntica. Pode-se observar também que esse adolescente, além de referir, em seu discurso, à possibilidade de profissionalização, por meio de cursos de informática e robótica, ele ainda acrescenta outras atividades relacionadas à cultura e ao lazer, como a capoeira e a pintura. Nesse sentido, esse adolescente não considera apenas a profissionalização como algo relevante para suas possibilidades de vir-a-ser, mas também a formação cultural e de lazer, ao referir, em sua resposta ao questionário, diversas outras esferas, da atividade humana, que também são importantes numa aprendizagem escolar.

No Quadro 35, abaixo, podemos observar que, para o adolescente 4, a escola era o lugar em que ele “só ia para perturbar” (linha 625 do quadro 14). O que se percebe, nos tons emocionais-volitivos expressos no discurso do adolescente, é que ele não se identifica com a escola, podendo-se perceber o conflito existente entre o ser-aí, do adolescente, e a escola. Apesar de não idêntico, o discurso sobre sua relação com a escola, nesse sentido, aproxima-se do discurso do adolescente 1, quando este dizia que a escola não servia para nada. Muito embora o adolescente 1 se mostrasse numa relação conflituosa com a escola, ele não tentava passar uma imagem propositiva da escola, como é o caso do adolescente 4, quando perguntado se gostava da escola (linha 630).

**Quadro 35 – Adolescente 4**

622	<b>Antes de vir pra Funase você frequentava a escola?</b>
623	Eu ia pra escola.
624	<b>Como era sua vida na escola e sua relação com colegas, professores, diretor?</b>
625	Eu só ia pra escola pra perturbar, hum.
626	<b>O que você aprendeu de mais importante na escola?</b>
627	Oxe, eu num fazia nada na escola, humm...
628	<b>Nadinha?</b>
629	Nadinha, nem fazia nem meu nome direito, nem sei fazer meu nome direito.
630	<b>Mas você gostava de ir pra escola?</b>
631	Gostava, mas tinha vez que a professora ficava falando, humm... fazendo zoada, a
632	professora mesmo fazia zoada, aí já começava a perturbar também... Ela gritando
633	com nois, comigo e com os alunos, aí já nois começava a perturbar também.
634	<b>E hoje o que você aprende de mais importante na escola da Funase?</b>
635	Eu tô aprendendo fazer meu nome... de pouquinho e pouquinho eu vou começar a
636	aprender também... Tô indo pra escola direto
637	<b>Tás em que série?</b>
638	Eu sei não a série que tu tô não

Ao ser perguntado se gostava da escola (linha 630), o adolescente 4 afirma que “gostava” e, em seguida, remete ao discurso da professora, numa oração adversativa, quando refere que ela ficava “falando, humm... fazendo zoada, a professora mesmo fazia zoada” (linhas 631 e 632 do quadro 14). Percebe-se, pois, que a relação do adolescente com a escola era conflituosa, pois apesar de gostar da escola, ele entrava em conflito com a professora. Por conseguinte, pode-se observar que discurso do adolescente revela um conflito entre o eu, o que esse eu pensa da escola e da professora.

O resultado desse conflito é evidenciado quando o adolescente relata que a professora *fazia zoada* (expressão, essa, que parece remeter ao fato de a professora reclamar ou chamar atenção dos alunos). O termo “zoada” (linha 631, quadro 15) foi a palavra escolhida pelo adolescente para avaliar a fala da professora. Nesse caso, o discurso do outro é incorporado de tal forma a revelar que o adolescente responde, a ele, com atos discursivos que entram em franca disputa com àqueles da professora. Isso pode ser observado quando ele afirma: “aí já começava a perturbar também... Ela gritando com nois, comigo e com os alunos, aí já nois começava a perturbar também.” (linhas 632 e 633). Dessa forma, o adolescente, nessa relação discursiva de um eu-para-o-outro, acentua, de forma negativa, os atos discursivos da professora, que passa a exercer uma posição discursiva adversária, transformando a sala de aula em uma arena de disputa de significados e sentidos.



Nesse sentido, observa-se que a palavra *zoada* torna-se bivocal na medida em que traz consigo dois tons emocionais-volitivos distintos que provocam um embate dialógico interno, na perspectiva de um discurso bivocalizado do tipo ativo. Trata-se, pois, de um discurso referido do outro que preserva seu próprio tom emocional-volitivo, a ele não se submetendo, criando-se, dessa forma, uma polêmica internamente dialogizada. O primeiro tom emocional-volitivo está relacionado àquele empregado pelo adolescente, ao referir-se aos atos da professora, enquanto que o segundo é a voz da professora que reverbera do interior da palavra do próprio adolescente, lançando, sobre ele, seu próprio tom emocional-volitivo, estabelecendo, com ele, uma relação alteritária de não submissão à palavra do adolescente. Percebe-se, assim, que o adolescente, ao fazer uso da palavra *zoada* e queixar-se do fato da professora gritar com ele e seus colegas de sala, não apenas acentua, negativamente, a palavra referida da professora como também apropria-se de seu estilo.

Já o adolescente 5, em contraposição ao adolescente 4, apresenta-se como alguém que mantém uma relação harmoniosa em relação à escola, como podemos observar no excerto abaixo:

#### Quadro 36 – Adolescente 5

768	<b>Antes de vir pra Funase você frequentava a escola?</b>
769	Frequentava, eu ia todo dia pra escola.
770	<b>Como era sua vida na escola e sua relação com os colegas, professores,</b>
771	<b>diretor?</b>
772	Era ótimo. A diretora mermo quando soube que eu tava nessa situação me ajudou
773	muito, a diretora da escola... aquela Lauro Villares Pintor, tá ligado? Ela já deu uma
774	declaração a juíza, dizendo que eu frequentava direto, que era um bom aluno.
775	<b>Ficava onde essa escola, fica, na verdade onde?</b>
776	Perto da minha casa lá, no bairro Roda de Fogo, nos Torrões.
777	<b>O que você aprendeu de mais importante na escola?</b>
778	Foi ler, escrever, matemática, português, inglês. Tudo um pouco né, mai...
779	<b>E hoje o que você aprende de mais importante na escola da Funase?</b>
780	Que eu aprendo que... quando eu cheguei aqui, eu não sabia muito de matemática,
781	esses negócios. E hoje eu tô sabendo muito, que só vi. Até o professor diz que eu
782	era... que não era pr'eu tá nesse lugar, que essa vida num era pra mim...
783	<b>Tás em que série?</b>
784	Tô no EJA, o sexto e o sétimo. Vai ter uma prova agora nesse mês que vem, outubro
785	e setembro, parece, que se a pessoa passar a pessoa vai pro primeiro ano. E eu já
786	tô fazendo de tudo pra eu passar, eu tenho fé em Deus eu vou passar nessa prova,
787	eu creio. Tô... até reforço de tarde tá tendo, eu tô indo todo dia.

A primeira coisa que o adolescente 5 faz, ao ser questionado se frequentava a escola antes de ser institucionalizado na Funase, é não apenas dizer que frequentava

a escola mas também reforçar que fazia isso todos os dias (linha 769), como uma forma de demonstrar a importância da escola em sua vida. Assim sendo o ser adolescente parece querer projetar uma imagem de si como a de uma boa pessoa, de boas condutas e de sempre aplicado. Diferentemente dos discursos dos demais adolescentes até aqui analisados, percebe-se, em relação a ele, que sua relação com a escola era harmoniosa, sem aparentes conflitos ou queixas no que diz respeito a ela. Ao contrário dos demais, o ser adolescente 5 parece encontrar, no ambiente escolar, a oportunidade para o seu próprio desenvolvimento e crescimento, bem como as condições necessárias para deixar para trás a temporalidade da Funase (algo que parece o incomodar muito).

Ao ser perguntado sobre como havia sido sua vida, na escola, e sua relação com a comunidade escolar (linha 770), mais uma vez o adolescente reforça, em seu tom emocional-volitivo, a boa relação com a escola. Assim sendo, tal tom emocional-volitivo, orientado para sua vivência e experiência na escola, pode ser observada no momento em que ele responde a uma pergunta, feita pelo pesquisador, com a expressão “era ótimo” (linha 772). Nos enunciados seguintes, ao afirmar que a “diretora mermo quando soube que eu tava nessa situação me ajudou muito” (linhas 772 e 773) e que “ela já deu uma declaração a juíza, dizendo que eu frequentava direto, que era um bom aluno” (linhas 773 e 774) pode-se observar que adolescente incorpora a voz da diretora, em próprio discurso, para reforçar uma boa imagem de si e todos os seus bons atos. Observamos que a voz da professora, referida em seu discurso, torna-se bivocal, e a estilização, observada, no tom emocional-volitivo, expresso em seu discurso, parece coincidir com os propósitos e os argumentos utilizados por ele. Assim sendo, ao construir sua própria imagem, na perspectiva de um eu-para-o-outro, ele procura projetá-la de forma positiva, na condição alteritária de um outro-para-mim.

Cabe ressaltar que as atividades de ler e escrever aparecem no depoimento de todos os adolescentes como um dos aspectos mais relevantes no que diz respeito à aprendizagem na escola. Dentre as respostas sobre o que aprenderam de realmente importante na escola, essas duas atividades surgem como centrais no que diz respeito ao papel da educação na vida do ser adolescente em conflito com a lei. Embora, os adolescentes expressem tonalidades afetivas diversas, em seus discursos, sobre o acontecimento e a temporalidade da escola em suas vidas e, conseqüentemente, a

educação, eles parecem visualizar, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, a possibilidade do cuidado que surge a partir da vivência escolar.

Quanto ao adolescente 5, quando perguntado sobre o que aprendera de mais importante na escola da Funase (linha 779), ele afirma que a Funase ajudou-o a se desenvolver: “que eu aprendo que... quando eu cheguei aqui, eu não sabia muito de matemática, esses negócios. E hoje eu tô sabendo muito, que só vi” (linhas 780 e 781). Embora reconheça a si mesmo enquanto alguém que teve seu desenvolvimento pessoal e educacional ampliado dentro da Funase, essa avaliação, expressa, em seu discurso, contrasta com a assertiva seguinte, ao introduzir a voz do professor, em seu discurso, denominando a Funase de “esse lugar”: “E hoje eu tô sabendo muito, que só vi. Até o professor diz que eu era... que não era pr’eu tá nesse lugar, que essa vida num era pra mim...” (linhas 781 e 782). Mais uma vez temos uma bivocalização da palavra do ser-adolescente sobre a qual recaem dois acentos apreciativos: do adolescente e do professor. Entretanto, tais apreciações têm, como referente, o mesmo objeto de discurso e a mesma orientação, ou seja, ambas consideram a Funase como um lugar com o qual o adolescente não se identifica. Quanto ao acento apreciativo do professor, reportado no discurso do adolescente, serve, a ele como seu aliado, sendo submetido aos propósitos discursivos do ser-adolescente que luta pela constante projeção de uma imagem positiva de si. Por conseguinte, no discurso do ser-adolescente as tonalidades afetivas recaem na Funase e no discurso alheio. Aqui a bivocalização resulta em passividade por parte da voz alheia e unidirecional, na qual as duas vozes tendem a concordar na expressão de suas tonalidades afetivas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises realizadas até aqui pudemos chegar às seguintes conclusões acerca do acontecimento do ser adolescente em conflito com a lei. É importante ressaltar que tais conclusões não se pretendem, em absoluto, fazer, da compreensão do ser do adolescente em conflito com a lei, uma compreensão final ou totalmente acabada desse ser. Trata-se, antes de tudo, de resultados possíveis à luz dos pensamentos da Teoria Dialógica, baseada nos fundamentos teóricos e metodológicos de Bakhtin e o Círculo, e na Hermenêutica da Facticidade, para compreensão do ser-aí, de Heidegger.

Como pode ser observado, ao longo de nossas discussões, as análises dos discursos desses adolescentes revelaram cinco grandes temas: 1) a vida no crime e sua conseqüente relação com a morte; 2) a forma pela qual o adolescente em conflito com a lei avalia a sua culpa e a sua responsabilidade; 3) a privação de liberdade; 4) o trabalho como perspectiva de futuro; 5) a educação como caminho para a mudança e a redenção.

No que diz respeito à vida no crime e a relação com a morte, pudemos concluir que a vida, no crime, não constitui única e exclusivamente o ser desses adolescentes em conflito com a lei, muito embora tivesse sido essa mesma vida e, em especial, a relação com o tráfico de drogas que os tivessem conduzido à internação na Funase. Essa *vida de criminalidade* pregressa, desses adolescentes, permitiu-nos concluir que existe uma relação direta entre criminalidade e a preocupação constante com a morte. Diferentemente das pessoas, em geral, que tendem a não viver pensando em quando a morte vai chegar, os adolescentes em conflito com a lei têm a morte como uma preocupação constante em suas vidas, constituindo-se, pois, como parte de suas próprias existências, enquanto um acontecimento real, iminente e até inevitável. Para o adolescente em conflito com a lei a morte configura-se, pois, em um acontecimento de suas existências cotidianas inautênticas, configurando-se como objeto de temor sempre presente em suas tonalidades afetivas, constituindo-se, dessa forma, como um próprio modo de ser (*Dasein*) destes adolescentes.

Além disso, acreditamos que o temor desses adolescentes, em relação à morte, possa ser atribuído à forma, encontrada por eles, de velamento e de fuga de seu

próprio ser para a morte, na medida em que é essa mesma fuga que acaba por levar, esses adolescentes, a se precipitarem para o abismo de uma morte iminente. Nessa perspectiva, viver inautenticamente, ou seja, uma vida marcada pela criminalidade, traz, necessariamente, como consequência, uma forma também inautêntica de encarar a morte, contrariamente do que poderia ser esperado em uma vida autenticamente vivida. Ou seja, a de considerar a morte como uma forma natural de finitude da vida. Por esse motivo, a expressão dessa tonalidade afetiva, em relação à iminência da morte, faz com que, de alguma forma, o adolescente em conflito com a lei encare o fim da vida e de sua existência como algo que pode ser antecipado a qualquer momento.

Em relação ao projetar-se para a morte, enquanto um vir-a-ser do modo de ser do *Dasein*, concluímos que esse não se dá de forma empática, uma vez que o experienciar o temor da morte, manifestado nos discursos desses adolescentes, não inclui, nessa mesma experiência, o colocar-se no lugar do outro. Nesse caso, o temor e a preocupação aplicam-se apenas ao eu-para-mim. Sua iminência, enquanto acontecimento, é o substrato da materialidade que constitui e modula os atos e os tons emocionais-volitivos dos adolescentes em conflito com a lei, excluindo qualquer possibilidade de pensar e/ou preocupar-se com a morte do outro.

Esse mesmo temor à morte conduziu-nos a outra relevante temática para a compreensão desse ser do adolescente em conflito com a lei: a responsabilidade e a sua própria percepção de seu ato infracional.

Assim, num segundo momento das análises, pudemos observar, nos tons emocionais-volitivos contidos nos enunciados dos adolescentes em conflito com a lei, como a responsabilidade e a culpa, pelos seus atos infracionais, perpassam o modo de ser do *Dasein*. Nesse sentido, pudemos concluir que a culpa e o arrependimento, manifestados pelos adolescentes, em relação aos seus atos infracionais, devem-se exclusivamente ao fato de estarem ressentidos pela liberdade subtraída e, conseqüentemente, pela impossibilidade de gozarem uma vida plena, em liberdade. Ou seja, os adolescentes não se sentem culpados pelos atos infracionais praticados, independentemente do grau de gravidade do ato, como o de ser responsável pela morte de alguém. Ou seja, a culpa, manifestada em seus discursos, parece não ter correlação com qualquer sentimento de empatia ou de arrependimento em relação ao

outro. Muito pelo contrário, esse modo de ser, na culpa e na responsabilidade, manifesta-se pela ausência de qualquer empatia em relação ao outro ou à vida alheia. A culpa e o arrependimento não se referem ao *outro* ou a qualquer responsabilidade que pudessem ter em relação ao ato de responder direta ou indiretamente ao outro, pela sua vida, inclusive. O eu-para-mim configura-se, pois, pela anulação da capacidade de se colocar no lugar do outro, de ver o mundo a partir do olhar do outro, ou ainda de qualquer tentativa de experienciar aquilo que o outro experiencia. Por isso, embora esses adolescentes demonstrem preocupação com a possibilidade de morte iminente, enquanto modo de ser do *Dasein*, eles não demonstram nenhuma empatia em relação à morte alheia, principalmente com aqueles cuja morte foi resultado de seu ato infracional.

No tocante à condição de privação da liberdade desses adolescentes institucionalizados, a qual remete aos seus modos de ser-em e ser-com do *Dasein*, concluímos que há uma convergência de tonalidades afetivas expressas por eles na forma de angústia e de saudades, além da falta de identificação e empatia com a Funase, da qual sentem a necessidade urgente de sair, ainda que reconheçam que ela, em certa medida, lhes proporcione a possibilidade de crescimento formativo e de uma mudança comportamental positiva.

Neste contexto a Funase parece constituir-se, na avaliação discursiva desses adolescentes, marcada pela relação enunciativa de um *eu-para-mim*, como um fator essencial do modo de ser do *Dasein*. Assim sendo, ela é frequentemente, associada ao sofrimento, constituindo-se como objeto do discurso do próprio adolescente que sofre, pela sua condição de privação da liberdade. Por conseguinte, os tons emocionais-volitivos, expressos nos discursos desses adolescentes, parecem evidenciar o quanto eles se ressentem por se encontrarem em privação da liberdade. Quanto à ideia da temporalidade do ser, no âmbito dessa privação da liberdade, a institucionalização, na Funase, parece constituir-se, para esses adolescentes, uma temporalidade que lhes proporciona uma dupla reflexão. A primeira diz respeito à própria condição de ser institucionalizado, na qual eles se encontram, enquanto adolescentes em conflito com a lei; e uma segunda, que abre, para esses mesmos adolescentes, uma possibilidade, proporcionada pela abertura do ser-aí (*Dasein*), de serem, eles mesmos, um outro, de se redimirem dos atos infracionais praticados na

sociedade e, assim fazendo, de conquistarem um futuro para eles, que significa, em última análise, a reintegração social.

Quanto ao conflito institucional manifestado pelos adolescentes, em relação à Funase, este parece não ter sido o único conflito que os constituem enquanto adolescentes em conflito com a lei. Ao contrário, esses adolescentes, parecem ser, antes de mais nada, seres em conflito com o seu próprio ser, enquanto *Dasein*. É esse conflito, com eles mesmos, que acaba por desencadear o conflito manifestado por eles em relação à observância das leis e da conduta esperada, em sociedade, enquanto *ser com o outro*, cuja dimensão alteritária, tanto na relação de um eu-para-o-outro como de um outro-para-mim, mostrou-se inexistente em seus discursos.

Portanto, esse conflito existencial, desses adolescentes, com eles mesmos, acaba por desencadear um constante conflito entre eles (adolescentes), a Funase e a sociedade, ficando evidenciado, que o conflito adolescente-sociedade não se reduz apenas à sua relação discursiva de um eu-para-o-outro, mas está fortemente alicerçada, sobretudo, na relação discursiva de um-eu-para-mim. Diante de tais evidências concluímos que o conflito existencial do ser-adolescente, consigo mesmo, acaba por ter implicações no conflito discursivo entre o eu e o outro, bem como no reconhecimento, desse ser, nos atos infracionais praticados em relação ao outro.

Apesar de termos consciência de que as questões acima relatadas encontram-se em aberto e à espera de soluções apropriadas, outras evidências encontradas nos discursos destes adolescentes sinalizaram pelo menos para duas outras possibilidades de ser e vir-a-ser desses adolescentes em conflito com a lei as quais, embora também envolvam relações conflituosas, foram reconhecidas, por eles, como importantes para lhes propiciarem as condições necessários para afastá-los da criminalidade: o trabalho e a escola.

Muito embora esses adolescentes tenham vivido uma vida inautêntica, marcada pela criminalidade, a quase totalidade dos entrevistados referiu à *temática do trabalho* como uma expectativa de futuro para as suas vidas, numa demonstração de que o trabalho constitui um anseio e um desejo recorrente nos discursos desses adolescentes. Por conseguinte, acreditamos que o trabalho possa proporcionar significado e esperança para esses adolescentes, tanto a curto prazo, na condição atual de institucionalizados, como em relação a uma perspectiva futura e real de

reintegração social. Em outras palavras, podemos concluir que o trabalho representa, para os adolescentes em conflito com a lei, um projeto de vir-a-ser no qual eles se veem numa vida diferente daquela na qual se encontram, numa demonstração de que percebem que o trabalho representa uma possibilidade de mudança e redenção em suas vidas bem como a continuidade de seus estudos e profissionalização.

Assim sendo parece que o desvelamento do ser-aí (*Dasein*), desses adolescentes em conflito com a lei, propicia-lhes não apenas a abertura, mas também a real possibilidade de buscarem e experimentarem a vivência de uma vida autêntica pelas vias da formação escolar. Isso demonstra que eles possuem a percepção de que os cursos oferecidos pela instituição e a escola, dentro e fora da Funase, constituem um caminho para o trabalho. Logo, o projetar-se para o futuro, dos adolescentes em conflito com a lei, torna-se possível na perspectiva de um vir-a-ser para a escola e para o trabalho, lado a lado.

Concluimos que essa relação discursiva estabelecida, direta e/ou indiretamente, através das temáticas escola e trabalho, teve, como consequência positiva, a ampliação das expectativas, desses adolescentes, de encontrarem uma ocupação quando deixassem a Funase. Por isso, o ocupar-se e a busca por ocupação revelaram ser, em nosso estudo, um dos modos de ser do ser (*Dasein*) do adolescente em conflito com a lei. Embora, fazendo-se a ressalva de que, algum deles, em algum momento, ao expressar, discursivamente, seus conflitos, pudesse ter manifestado aparente desinteresse pela escola ou pelo trabalho. Ainda assim, esses adolescentes, de modo geral, evidenciaram, em seus discursos, a importância da escola para o seu futuro, numa clara manifestação de que acreditam que a escola possa ser o lugar no qual poderão encontrar o vir-a-ser de um futuro e as condições objetivas de serem, eles mesmos, através da profissionalização, enquanto uma forma de educação do ser para o trabalho, criando possibilidades objetivas de ser para o desenvolvimento de uma vida autêntica.

À luz destas conclusões, ainda que provisórias, em relação à compreensão possível, no presente estudo, do ser-aí (*Dasein*) desses adolescentes em conflito com a lei e de suas relações alteritárias com as diversas possibilidades de modos de ser do *Dasein para e com o outro*, acreditamos que importantes desafios se colocam tanto para os gestores institucionais da Funase, como para o próprio Estado e a sociedade



civil organizada, como agentes co-responsáveis pela formação educacional, moral e ética desses adolescentes os quais se encontram em interdependência com o sucesso de suas futuras possibilidades de ressocialização. A primeira diz respeito a como os adolescentes em conflito com a lei podem ser levados a encarar a morte, de maneira que ela não seja, para eles, o motivo de uma falta de perspectiva de futuro, a médio e longo prazos. A segunda remete à falta de empatia pelo outro e, conseqüentemente, pela vida alheia. Nesse caso o desafio seria como despertar, nesses adolescentes, a empatia para com o outro e a autoconsciência acerca de sua responsabilidade moral, ética e social, tanto em relação a si mesmos como em relação ao outro. A terceira refere-se à necessidade de encaminhar, terapeuticamente, um tratamento psicológico para, senão resolver, pelo menos minimizar os efeitos nocivos do conflito existencial, manifestado por estes adolescentes com eles mesmos, cujas conseqüências imediatas são manifestadas pela dificuldade de estabelecer qualquer empatia em relação ao outro e, conseqüentemente, com a própria instituição que os acolhe e a sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Bernardini. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRANDIST, Craig. **Repensando o Círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ERICKSEN, Lauro. Autenticidade e insolência perante a impessoalidade: um estudo heideggeriano. *Aufklärung*, v.5, n.1, Jan.-Abr., 2018, p. 77-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.18012/arf.2016.37207>. Consultado em 15.04.2020.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FLICK, U. **Pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Vanessa Carla. O Método de instrução ao sócia. In.: CAD Vol. 12, n.1. Jan - Dez. 2018, p. 01-19. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/caadm/article/view/36018/26758>>. Acesso em: 07 aug. 2020.

HEIDEGGER, Martin. **As Questões Fundamentais da Filosofia**. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. **A Caminho da Linguagem**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Universitária São Francisco, 2011.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da vida religiosa**. Petrópolis: Editora Universitária São Francisco, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: São Francisco, 2005.

LOPARIC, Zeliko. O ponto cego do olhar fenomenológico. O que nos faz pensar, [S.I.], v. 8, n. 10.1, p. 127-149, oct. 1996. ISSN 0104-6675. Disponível em: <<http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/97>>. Acesso em: 12 aug. 2020.

MAIA, Claudia. **Instâncias de subjetivação em relatórios sobre adolescentes infratores**. Niterói: Tese de doutorado, 2006.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. **A propósito de Para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas**. BAKHTINIANA, São Paulo, v.1, n.1, p. 42-56, 1º sem. 2009.

SÉRIOT, Patrick. **Volochínov e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Iolete Ribeiro da; SILVA, Fernanda Priscilla Pereira da. **Adolescentes em Semiliberdade: avaliação de ação extensionista de promoção de fatores protetivos.** Manaus/São Paulo: FAPEAM/Martinari, 2015.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaio.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. **Maxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Consultado em 01.03.2019.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, 2012. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm) Consultado em 16.03.2019

Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Governo do Paraná

As medidas Socioeducativas:

<http://www.justica.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=234>

(Acessado em 16 de março de 2019)

Fundação de Atendimento Socioeducativo do Governo do Estado de Pernambuco:

<http://www.funase.pe.gov.br/legislacao.php> (Acessado em 16 de março de 2019)

SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO-SINASE. Brasília, 2006. <https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/sinase.pdf> . Consultado em 27.02.2019.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **Jornada do Adolescente em cumprimento de medida socioeducativa**

1 - Que tipo de internação você está cumprindo na FUNASE (provisória, semi-liberdade, etc)?

2 - Você pode nos contar como foi ou porque que você veio parar na FUNASE? (para saber qual a razão ou motivo da medida de internação)

3 - Antes de vir para a FUNASE, você frequentava a escola?

4 - Como era a sua vida na escola e sua relação com os colegas, professores e diretor?

5 - O que você aprendeu de mais importante na escola?

6 – E hoje, o que você aprende mais importante na escola da Funase?

### **Família**

7 - Qual a pessoa da sua família que lhe acompanha no cumprimento da medida socioeducativa?

8 - Com que frequência você recebe visita de sua família? (mãe, pai, irmãos, etc)

9 - Como era a sua relação com a sua família antes da internação e como está hoje?

### **Sobre a instituição e a medida de internação**

10 – Conte um pouco como é sua rotina na instituição, quais atividades você faz diariamente?

11 – Olhando para trás, como você vê, hoje, o seu ato infracional e de que forma a medida de internação modificou sua vida e você mesmo enquanto pessoa?

12 – Se você deixasse alguém ocupando o seu lugar, na FUNASE, como esta pessoa deveria se comportar para que não descobrissem que não era você?

### **Planos para o futuro**

13 – Quais são os seus planos para o futuro e o que você gostaria de fazer quando deixar a FUNASE?

## APÊNDICE B - ÍNTEGRA DAS ENTREVISTAS

### 2 **ADOLESCENTE 1**

3  
4 **Que tipo de internação você está cumprindo na FUNASE (provisória, semi-liberdade, etc)?**

5 Internação.

6 **Internação né.**

7 **Você pode nos contar como foi ou porque que você veio parar na FUNASE? (para saber qual a razão ou motivo da medida de internação)**

8 Homicídio.

9 **E aí, conta um pouquinho mais como foi isso, pode?**

10 “Foiii” um negócio de tráfico, na vida do crime. Aí eu fui preso, fui pro CENIP, aí do CENIP eu já fui pra internação de Jaboatão, aí eu passei um ano e dois “mês” lá, aí fiz curso, monte de coisa, depois eu fugi, voltei “pá” rua, aí peguei com um mês eu fui preso de novo, aí passei mais 45 dias, fui pra Jaboatão de novo, passei mais dois “mês” lá e fui autuado pro CENIP, do CENIP passei mais 6 dias e fui pra Vitória de Santo Antão.

11 **O que é o CENIP?**

12 É uma internação provisória, que lá vai resolver se o cara vai pra rua, se o cara vai pegar bonde, se vai pro CASEM

13 **Tu tinhas quantos anos quando isso aconteceu?**

14 Eu tinha 13, depois eu fiz 14.

15 **Hum, aí esse homicídio aconteceu por causa de quê? Tu lembra?**

16 De drogas, guerra do tráfico

17 Guerra de tráfico? Beleza.

18 **Antes de vir para a FUNASE, você frequentava a escola?**

19 Frequentava.

20 **Como era a sua vida na escola e sua relação com os colegas, professores e diretor?**

21 Era de boa, era tranquilo, eu que não quis mais estudar e resolvi entrar nessa.

22 **Foi, e aí?**

23 Aí terminou dando errado, té hoje.

24 **Isso tu tinhas 12 anos?**

25 Tinha 12, com 13 anos eu já tava na FUNASE, até hoje.

26 **Tu poderias me dizer o que foi que tu aprendesse de mais importante na escola?**

27 Eu num aprendi nada, que num vou mentir pra agradar ninguém, que eu nem estudei direito. A única coisa que eu aprendi foi a ler e escrever... e a respeitar os outros.

28 **Hoje tu frequentas a escola da Funase, não é?**

29 Não frequento, também não vou mentir pra agradar ninguém. Já disse a todo mundo, eu não vou pra escola mesmo.

30 **Você não gosta da escola?**

31 Não é questão de não gostar, é questão que a escola daqui nao ensina nada, só faz comer tempo.

32 **Mas passasse algum tempo frequentando a escola da Funase, chegasse a frequentar?**

33 Das escolas todinhas, das funases que eu já passei eu já estudei

34 **Em todas elas tu tivesse dificuldade com a escola?**

35 Só aqui.

49 **Pensando em todas escolas da funase que você passou, tu consegues me dizer**  
50 **o que você aprendeu de mais importante?**

51 Ah sim, o que eu aprendi de mais importante foi respeitar, respeitar os outros, o  
52 próximo, prestar atenção em sala de aula, mas fora isso nas Funases que eu passei  
53 num foi do jeito que eu pensava não.

54 **Qual a pessoa da sua família que lhe acompanha no cumprimento da medida**  
55 **socioeducativa?**

56 Minha mãe, minha esposa, meu pai, minha madrasta

57 **Com que frequência você recebe visita de sua família? (mãe, pai, irmãos, etc)**

58 Não, assim, um exemplo: de 15 em 15 dias assim vem minha mãe, mas na outra  
59 semana já vem meu pai, mas minha esposa vem todo domingo

60 **Como era a sua relação com a sua família antes da internação e como está hoje?**

61 Tranquila, até agora tranquilo, só minha mãe que de vez em quando dá uma surtada,  
62 mas isso aí é normal, a pessoa entende

63 **Conte um pouco como é sua rotina na instituição, quais atividades você faz**  
64 **diariamente?**

65 Aqui? Eu faço nenhuma não.

66 **Nenhuma atividade? Mas tua rotina, o que tu fazes no dia a dia?**

67 Só comer e dormir

68 **Olhando para trás, como você vê, hoje, o seu ato infracional e de que forma a**  
69 **medida de internação modificou sua vida e você mesmo enquanto pessoa?**

70 Oxe muita coisa.

71 **Muita coisa? Então vou fazer por parte, pode ser?**

72 **Olhando pra trás como você vê hoje seu ato infracional? O que você pensa do**  
73 **seu ato infracional?**

74 Que é um ato grave. Primeiro que eu não deveria ter feito isso, né. Mas se eu não  
75 tivesse feito eu não poderia tá aqui falando com o senhor nem com ninguém.

76 **E de que forma a medida de internação modificou a sua vida? A medida de**  
77 **internação, o cumprimento aqui na funase modificou sua vida?**

78 De muitas formas

79 **E você mesmo enquanto pessoa, o que você acha da medida de internação?**

80 Que eu mudei demais, eu num era assim não, visse, eu era muito esquentado, muito  
81 cabeça dura, e as coisas agora foi melhorando né, e depois que minha esposa  
82 engravidou eu fui pensando direitinho e as coisas foi melhorando, mas antes eu nem  
83 pensava nisso, pensava só em se atrasar, em arumar BO e ser transferido, para mim  
84 tanto faz como tanto fez. Quando eu tinha o que. 13, 15 anos, até os 16 quando eu  
85 cheguei aqui ainda eu pensava nisso, mas depois eu parei pra pensar um pouquinho  
86 e vi que num tava dando certo não.

87 **Se você deixasse alguém ocupando o seu lugar, na FUNASE, como esta pessoa**  
88 **deveria se comportar para que não descobrissem que não era você?**

89 O que ela deveria fazer pra ser eu? Oxe, ele deveria ser muito melhor do que eu,  
90 porque eu já aprontei demais, já fiz muita besteira pra mim poder pensar... pensar nas  
91 coisas eu tive que pensar agora pouco foi nem muito que eu amadureci, antes eu só  
92 pensava brigar, arrumar BO, ser transferido.

93 **Quais são os seus planos para o futuro e o que você gostaria de fazer quando**  
94 **deixar a FUNASE?**

95 Eu? O que eu gostaria de fazer mesmo? Eu, ficar de boa, mas o que eu gostaria de  
96 fazer mesmo, o que eu pretendo é virar evangélico e criar o meu filho quando ele  
97 nascer.

98 **Ele tá com quantos meses?**

99 Minha esposa tá com três.

100

## 101 **ADOLESCENTE 2**

102

103 **Sobre a sua jornada e o cumprimento da medida socioeducativa, que tipo de**  
104  **você está cumprindo na Funase? Provisória semi-liberdade ou internação?**

105 Internação.

106  **você pode nos contar como foi ou por que você veio parar na Funase?**

107 Posso, eu vim parar aqui porque... um bicho deu na minha cara, eu num era dessa  
108 vida não, aí ele deu na minha cara né.

109 **Deu na tua cara?**

110 Deu na minha cara e eu fui e me estressei, fiquei estressado, aí eu fui e fiz essa  
111 besteira que fiz com ele.

112 **Qual foi a besteira?**

113 Matei ele.

114 **Você tinha quantos anos?**

115 tinha 16 anos

116 **E agora tá com...?**

117 19

118 **Antes de vir para Funase você frequentava a escola?**

119 Frequentava

120 **Como era sua vida na escola e sua relação com os colegas professores e**  
121  **diretor?**

122 Me dava bem com tudinho, tratava todo mundo bem.

123 **O que você aprendeu de mais importante na escola?**

124 Educação, respeito... educação, respeito... é... isso.

125 **E hoje o que você aprende de mais importante na escola da Funase? Você**  
126  **frequenta a escola da Funase?**

127 Frequento

128 **O que você aprende de mais importante que você considera?**

129 Tratar todo mundo bem, respeitar os mais velhos... é isso.

130 **Sobre a família, qual a pessoa da sua família que te acompanha no cumprimento**  
131  **da medida socioeducativa?**

132 Minha mãe.

133 **Só ela?**

134 Minha mãe e minha avó.

135 **Com que frequência recebe visita de sua família, toda semana, cada 15 dias, por**  
136  **mês?**

137 15 em 15 dias.

138 **Como era a sua relação com a sua família antes da internação e como está hoje?**

139 Tá de boa, normal.

140 **Hoje continua...?**

141 Do mesmo jeito.

142 **Sobre a instituição e a medida de internação, conte um pouco como é sua a**  
143  **rotina na instituição e quais atividades você faz diariamente?**

144 Vou para escola, faço curso.

145 **Curso de que?**

146 Curso de... fiz um curso de bombeiro hidráulico e vou fazer um curso de... robótica...

147 **Que é que você pensa sobre esses cursos?**



148 Que é bom né, pra quando eu sair na rua ter alguma coisa pra fazer. (trecho inaudível,  
149 provavelmente uma repetição sobre ter alguma coisa para fazer)

150 **Olhando pra trás como você vê hoje o seu ato infracional? O que você pensa  
151 sobre o seu ato?**

152 Eu me arrependo muito, porque... tirar a vida de uma pessoa né, isso não se faz com  
153 ninguém. Aí eu me arrependo até hoje né com o que eu fiz.

154 **E de que forma a medida de internação modificou sua vida e você enquanto  
155 pessoa?**

156 Silêncio...

157 **Estar na funase, estar aqui, como isso modificou sua vida?**

158 Silêncio... (provavelmente refletindo sobre a pergunta)

159 **Pra melhor, pra pior, você aprendeu coisas boas?**

160 Aprendi coisa boa, e esses tempo q to aqui eu parei mais pra pensar né... Sair daqui  
161 eu quero sair de cabeça erguida, quero trabalhar, quero cuidar de meu filho agora que  
162 vou ser pai, quero dar o melhor pra ele.

163 **Se você deixasse alguém ocupando o seu lugar, na FUNASE, como esta pessoa  
164 deveria se comportar para que não descobrissem que não era você? Imagine  
165 que você fosse ser substituído e aí para que ninguém soubesse que não era  
166 você ali, aqui, como essa pessoa deveria se comportar e agir diariamente?**

167 Ir pra escola, pros cursos, se comportar bem, tratar todo mundo bem, não humilhar  
168 ninguém...

169 **Quais são os seus planos para o futuro e o que você gostaria de fazer quando  
170 deixar a FUNASE?**

171 Eu quero sair daqui, quero trabalhar, o curso que eu fiz bom né pra quando sair.

172 **Que foi bombeiro hidráulico e robótica?**

173 Isso.

174 **Você planeja fazer mais cursos?**

175 Vou fazer mais cursos, vou correr atrás, fazer mais cursos.

176 **Você planeja trabalhar com o que?**

177 Esse curso que eu fiz foi bom, que eu sei fazer as coisas, sei fazer... sei mexer com  
178 encanação, sei fazer esses negócios assim, foi bom aprender mais, eu já sabia mexer,  
179 mas aprendi mais e mais.

180

181 **ADOLESCENTE 3**

182

183 **Que tipo de internação você está cumprindo na Funase? Provisória,  
184 semiliberdade ou internação?**

185 Internação.

186 **Você pode me contar como foi porque você veio parar na Funase?**

187 Eu fui pego com porte e tráfico, aí quando eu estava no cenip aí eu já tive audiência e  
188 já estourou 3 homicídio e uma tentativa

189 **Dentro do...**

190 Do CENIP, que é onde é o Case provisório, que é um mês e quinze dias.

191 **Tu fosse responsável por algum desses homicídios?**

192 Foi, caiu pra mim... a tentativa também... dois e a tentativa... e o tráfico e porte

193 **Isso foi mais ou menos quando? Tu lembra?**

194 2018

195 **Tu tinhas?**

196 15 anos

197 **Aí tás de lá até hoje...?**

198 Até hoje,  
199 **Dentro da...**  
200 Dessa Funase aqui... já faz um ano e “seis mei”.  
201 **Que tá no Case Abreu?**  
202 Ééé, Case Abreu... um ano e “seis mei”.  
203 **Antes de vir pra Funase, você frequentava a escola?**  
204 É... eu parei né de ir pra escola, porque eu tava envolvido nessa vida, mai antes eu  
205 estudava.  
206 **Estudava? Como era sua vida na escola e sua relação com os colegas,**  
207 **professores, diretor?**  
208 Era bem, graças a Deus, mas depois eu comecei me envolver com gente errada e parei  
209 de ir pra escola, mai quando eu ia minha relação era bem... nota boa, sempre na aula,  
210 estudava certo, saí só na hora certa, não gostava de ficar perturbando nem nada,  
211 sempre de boa.  
212 **O que você aprendeu de mais importante na escola?**  
213 Ler, matemática... um moi de coisa, saber que é bom ali né, que o cara tá aprendendo,  
214 que um dia lá no futuro a gente vai precisar desses estudos, de tudo né, que a gente  
215 fez ali na escola, até suletrando é bom, que ali você já tá aprendendo, se dedicando  
216 né  
217 **E hoje o que você aprende de mais importante na escola da funase?**  
218 informática, robótica, capoeira... matemática também, que eu gosto... Tem um moi  
219 de coisa aqui nessa funase, que tá fazendo... pintando, fazendo desenho assim, que  
220 fez na escola um dia desse, é bom... Filme também que passa pra gente ver, falando  
221 sobre as drogas, que droga não presta... Num tem esses negócio que passa?  
222 **Qual a pessoa da sua família que lhe acompanha no cumprimento da medida**  
223 **socioeducativa?**  
224 Que vem me visitar, num é?  
225 **Isso.**  
226 Minha mãe, que tá vindo aí. Minha irmã, que vem uma vez duas vez no mei, que ela  
227 trabalha. E meu pai, que vem uma vez no mei porque trabalha também. Aí minha mãe  
228 já vem ver... ela entrega os negócios aí pra mim, aí já vai ver meu irmão, que meu  
229 irmão tá preso aí também no Cotel de lado. Aí quando era para de vir ver ele lá de  
230 duas horas í já vem aqui me ver, me dá um beijo e vai embora pra casa.  
231 **Com que frequência você recebe visita da sua família?**  
232 Como assim?  
233 **Ela vem uma vez no mês?**  
234 Uma vez na semana.  
235 **Como era sua relação com sua família antes da internação?**  
236 Era boa, graças a Deus.  
237 **E como está hoje?**  
238 Graças a Deus tá melhor agora, que eu tô mudado graças a Deus, não tô com aqueles  
239 pensamentos que eu ficava na rua né, ficava com a minha família mas ficava no medo  
240 de alguém ir na minha casa meter tiro, de tá na frente de casa e alguém passar e  
241 meter tiro em mim, que eu pintava e bordava também né.  
242 **Sobre a instituição e a medida, queria que você contasse um pouco como é a**  
243 **sua rotina na instituição, aqui no Case Abreu, e quais atividades você faz**  
244 **diariamente?**  
245 Eu me acordo 7h da manhã, vou comer e 8h chama pra escola, a gente vai, de 11h já  
246 acaba a escola, vai almoçar, aí de tarde tem o curso de informática. E de tarde assim,  
247 de 1h, 2h é quando acaba e já vai pro de robótica. Acaba o de rebótica 3h, aí tem vez

248 que a gente assiste um “godí”, tem vez que a gente pinta, ai depois que acaba 3 e  
 249 pouca já vai pro quadrado de novo, aí fica conversando com os caras, pá , joga uma  
 250 bola e pá... depois já bate a estaca 4h, só no outro dia a mesma rotina. Aí dia de visita  
 251 já muda a rotina, já não vai pra escola, já fica lá na ala, dando uns rolé, vendo as  
 252 visitas, se tem visita, fica, se não tiver...

253 **Me explica um pouquinho, o que é um “godí”?**

254 Um “godí” é o que a gente assiste.

255 **Um filme?**

256 Ééé

257 **E o bate estaca, é...? Que falasse...**

258 Não, jogar bola.

259 **Olhando pra trás, pro passado, como você vê hoje o seu ato infracional? E de  
 260 que forma a medida de internação modificou a sua vida e você mesmo enquanto  
 261 pessoa? Deu pra entender?**

262 Deu não.

263 **Tá, essa é uma pergunta grande, então falar por partes. Olhando pra trás, como  
 264 você vê hoje o seu ato infracional?**

265 Quando eu vejo o que eu fiz atrás né? Eu acho, hum... eu fiz aquilo por besteira, não  
 266 era pra eu ter feito né, cumprindo aqui... vou cumprir 3 anos, mas posso até menos  
 267 né, mas oxe isso aí num é vida, matar ninguém, isso num é vida não, desejo isso pra  
 268 ninguém né, nem tá aqui preso né, desejo nem pro meu próprio inimigo né, é rim eu  
 269 tá preso, privacidade... fora da privacidade, afim de ver minha família dia de hoje, ir  
 270 pra uma praia, num posso, preso que eu errei né, tenho que pagar pelo meu erro...  
 271 Pagar e sair pra rua melhora né, procurar as melhoras, que senão cara tem nem outra  
 272 chance de ser preso né

273 **E de que forma a medida de internação modificou sua vida e você mesmo  
 274 enquanto pessoa? Estar aqui na Funase, cumprindo essa medida, como isso  
 275 mudou você e sua vida?**

276 Porque eu andava com 5, quando eu rodei, os 4 morreu. Deu pra entender? Só dos 5  
 277 quem se salvou fui eu. Dá pra refletir né.

278 **Dá. E hoje como você se sente em relação a isso, como você acha que modificou  
 279 você?**

280 Um livramento, graças a Deus, Deus me livrou, me botou aqui, pra quando eu sair eu  
 281 procurar coisa melhor pra mim né, não mexer com ninguém. Ele me livrou a primeira  
 282 vez, graças a Deus me botou aqui com saúde né, como você tá vendo, tô bem... que  
 283 minha família vem me ver, pode ser uma vez na semana ou duas, mas vem, graças a  
 284 Deus, uma vez no mês, mas vem... Me botou aqui pra um livramento né, pra ver se  
 285 eu mudava, aí vai depender de mim, procurar minhas melhoras, estudar... Quando eu  
 286 cheguei aqui, eu não queria nem coisa com a escola, naquela coisa “ah rim, ah rim”  
 287 de tal pessoa, mas depois eu olhei assim, é o que? Eu vou é estudar, é o melhor que  
 288 eu faço. Tá dando desorgulho a minha mãe, já meu irmão foi preso também, oxe... vê  
 289 que futuro a gente tá dando... a mãe da gente... podia tá na praia comendo um negócio  
 290 com a gente e tal, a gente aqui tirando cadeia. É rim, a gente reflite, viu, e muito, 3  
 291 anos dá pra refletir.

292 **Imagino. Teu irmão está com quantos anos?**

293 Tá com 18, mas só um 3 meses mesmo que ele está preso.

294 **Foi por causa de que?**

295 Ele brigou com a mulé, aí prenderam ele, aí botou a pulseira, aí depois ele torou a  
 296 pulseira brigando com ela de novo, aí já foi já encaminhado para o Cotel.

297 **Se você deixasse alguém ocupando o seu lugar na Funase, aqui no Case Abreu,**  
 298 **como esta pessoa deveria se comportar para que não descobrissem que não**  
 299 **era você?**

300 (risinho)... Aí... Aí eu num vou dizer que... Não tem como não isso acontecer não...  
 301 Eu saísse e outra pessoa visse no meu lugar fazer o que eu faço, tem como não,  
 302 porque... Essa Paula mermo aí conhece a gente tudinho, ADS, monitora, tudinho...  
 303 Não tem... só se ficasse dentro da ala... o cara, assim, ficasse muito dentro da ala e  
 304 pá, mai como, eu só vivo do lado de fora, só vivo em escola, em “godí”, esses negócio  
 305 assim, tem como não botar outra pessoa não.

306 **Não, mas eu falo assim, se fosse...**

307 Outra pessoa

308 **Se fosse um outra pessoa no seu lugar, imagine que alguém fosse ocupar o seu**  
 309 **lugar, como é que essa pessoa deveria ser pra ser você?**

310 Ói, ia ter que enfrentar muita coisa né, que você sabe que a tentação é grande né e  
 311 pá, cigarro e esses negócios... já mai o cara tem que tá de boa, estudando, pá... é...  
 312 vai lá e pá e joga uma bola, brinca com os caras, que o cara num vai ficar com cara  
 313 feia né e pá... falar com todo mundo e pá, né não? Ir pra escola, vir pro “godí”, aí vem  
 314 na equipe pra saber e pá como é que tá o papel do cara e pá, fala com a advogada,  
 315 brinca, pá, volta, joga bola, fica na... mesma rotina de sempre. Assiste um filme na  
 316 televisão que tem, escuta uma música, aí faz um negócio na cela, ajeita a cela pra dia  
 317 de visita... Eu acho assim né.

318 **Em relação aos planos para o futuro, quais os seus planos e o que você gostaria**  
 319 **de fazer quando deixar a Funase?**

320 Eu gostaria de trabalhar. Meu primo tem uma oficina lá na rua da minha casa... de  
 321 boa ele é, graças a Deus... Tem um filho, trabalha, é na oficina dele mesmo, desmonte  
 322 de carro... Eu quando sair daqui ele disse que ia me botar pra trabalhar lá... ia  
 323 estudar... trabalhar de dia e estudar de noite

324 **Tás em que série hoje?**

325 Tô com... sexta série

326 **Aí tu fazes o EJA?**

327 Ééé

328 **Aí quando sair daqui vai continuar os estudos?**

329 Ééé, de noite, eu estudava só de noite.

330

331 **ADOLESCENTE 4**

332

333 **Que tipo de medida você está cumprido na funase? Provisória, semiliberdade**  
 334 **ou internação?**

335 Internação.

336 **Você pode nos contar como foi ou porque veio parar na Funase?**

337 Porque eu fui roubar no dia das mães.

338 **Você foi roubado?**

339 Eu fui roubar.

340 **Ah foi roubar, entendi.**

341 Já levei um tiro, já fui e dei dois tiros no policial e já fui pro hospital, quando cheguei  
 342 no hospital eu fui preso.

343 **Levasse esse tiro, pegou onde?**

344 Pegou na bunda, aqui assim ó, de lado assim.

345 **Tu tinhas quantos anos?**

346 Foi agora pouco, rum, eu rodei agora.

- 347 **Tás há quanto tempo aqui na Funase?**  
348 Tô com um ano e três.
- 349 **Aqui no Case Abreu e Lima?**  
350 Ééé
- 351 **Viesse direto pra cá ou passasse por outra unidade?**  
352 Passei pelo CENIP e depois vim pra cá.
- 353 **Aí esse CENIP fica onde?**  
354 CENIP fica ali perto de... Ah eu sei explicar não.
- 355 **Sabe a cidade?**  
356 É ali perto de... Perto do... parece do... Sei não onde é não.
- 357 **Tem problema não.**  
358 Por ali, vindo do Coque pra cá, assim.
- 359 **Antes de vir pra Funase você frequentava a escola?**  
360 Eu ia pra escola.
- 361 **Como era sua vida na escola e sua relação com colegas, professores, diretor?**  
362 Eu só ia pra escola pra perturbar, hum.
- 363 **O que você aprendeu de mais importante na escola?**  
364 Oxe, eu num fazia nada na escola, humm...
- 365 **Nadinha?**  
366 Nadinha, nem fazia nem meu nome direito, nem sei fazer meu nome direito.
- 367 **Mas você gostava de ir pra escola?**  
368 Gostava, mas tinha vez que a professora ficava falando, humm... fazendo zoadas, a  
369 professora mesmo fazia zoadas, aí já começava a perturbar também... Ela gritando  
370 com nois, comigo e com os alunos, aí já nois começava a perturbar também.
- 371 **E hoje o que você aprende de mais importante na escola da Funase?**  
372 Eu tô aprendendo fazer meu nome... de pouquinho e pouquinho eu vou começar a  
373 aprender também... Tô indo pra escola direto
- 374 **Tás em que série?**  
375 Eu sei não a série que tu tô não
- 376 **Em relação à família, qual a pessoa da sua família que lhe acompanha no  
377 cumprimento da medida socioeducativa?**  
378 Minha irmã.
- 379 **Com que frequência você recebe visita da sua família?**  
380 Só minha irmã que vem me visitar... só...
- 381 **Ela vem mais ou menos de quanto em quanto tempo?**  
382 Ela vai vir amanhã, ela...
- 383 **Ela costuma vir uma vez por mês, uma vez por semana, uma vez a cada quinze  
384 dias?**  
385 Tem vez que ela vem, tem vez que ela num vem não... não sei não o dia não.
- 386 **Não tem... como é que se diz... não tem regularidade?**  
387 Éééé
- 388 **Como era sua relação com sua família antes da internação?**  
389 Era tranquilo.
- 390 **E como está hoje?**  
391 Tá tranquilo.
- 392 **Conta um pouco como é sua rotina aqui na instituição, aqui no Case Abreu, e  
393 quais as atividades que você faz diariamente?**  
394 Só comer e dormir.
- 395 **Tem outras atividades não?**  
396 Tem não. Só comer e dormir e jogar bola... Ir pra escola.

397 **A tua escola é que horário?**

398 De manhã.

399 **Olhando pra trás, como você vê hoje o seu ato infracional e de que forma a medida de internação modificou sua vida e você mesmo enquanto pessoa?**

400 **Olhando pro passado, como você vê o seu ato infracional? O que você pensa sobre o que você fez?**

401 Meu fi, eu fiz coisa errada, hum... eu queria nem... eu tava precisando de dinheiro pra comprar o presente da minha mãe e já fiz coisa errada

402 **Você foi porque você queria um presente pra sua mãe?**

403 Foi... foi no dia das mães, humm... domingo

404 **Você queria dar o que pra ela?**

405 Queria dar um presente bom a ela... um celular grande.

406 **E estar aqui na Funase, cumprindo a medida, como isso modificou você e sua vida?**

407 Silêncio... (provavelmente refletindo sobre a pergunta)

408 **Modificou pra melhor? Pra pior?**

409 Pra melhor... Se eu tivesse na rua eu já tinha morrido, humm... Tô melhor aqui preso de que na rua, se eu tivesse na rua já tinha morrido...

410 **Em relação aos planos para o futuro, quais são seus planos e o que você gostaria de fazer quando deixar a Funase?**

411 Quando chegar... chegar na rua vou ficar de boa com a minha mãe... arrumar uma mulé... Trabaia e estudar... Ficar de boa... pra sair... largar essa vida.

412

## 413 **ADOLESCENTE 5**

414

415 **Que tipo de medida você está cumprido na Funase? Provisória, semiliberdade ou internação?**

416 Não, não sei saber se...

417 **A medida que você cumpre aqui é de que tipo? Ela é semiliberdade, ela é a internação ou é provisória?**

418 Eu vim diretamente do CENIP pra cá, internação a juíza deu pra mim, de seis em seis meses

419 **Você pode nos contar como foi e por que você veio parar na Funase?**

420 Primeiramente bom dia aí pra gente. É... eu vim por causa das amizades né, se envolvi em amizade que não pra ter envolvido, mai esse tempo que passei aqui eu mudei muito viu... só mudar, sair daqui, arrumar um emprego.

421 **O que foi que aconteceu que você precisou cumprir a medida, o que foi que você fez?**

422 Foi... um rapaz lá que brigou comigo, e meu amigo já viu que eu tava apanhando, e já veio porque tava apanhando... já... foi pra cima dele com uma faca e já deu-lhe uma facada em nele. E eu já fui... peguei minha moto e quando eu ia simhora e foi... já o menino foi simhora... E ele já disse na audiência, o que levou a facada que eu tava levando o menino na moto, mas eu num tava levando não... só pra me prejudicar, tá ligado? Porque eu tinha brigado com ele... E foi o menino, num gostou porque eu tava apanhando, já viu e já foi e deu-lhe a facada em nele.

423 **Isso aconteceu há quanto tempo?**

424 Já faz um ano e oito mês.

425 **É o tempo que você tá aqui na Funase?**

426 Eu tô com um ano e cinco meses aqui nessa funase. Contando com CENIP já vai fazer um ano e oito mês.

427

447 **Antes de vir pra Funase você frequentava a escola?**

448 Frequentava, eu ia todo dia pra escola.

449 **Como era sua vida na escola e sua relação com os colegas, professores, diretor?**

451 Era ótimo. A diretora mermo quando soube que eu tava nessa situação me ajudou  
452 muito, a diretora da escola... aquela Lauro Villares Pintor, tá ligado? Ela já deu uma  
453 declaração a juíza, dizendo que eu frequentava direto, que era um bom aluno.

454 **Ficava onde essa escola, fica, na verdade onde?**

455 Perto da minha casa lá, no bairro Roda de Fogo, nos Torrões.

456 **O que você aprendeu de mais importante na escola?**

457 Foi ler, escrever, matemática, português, inglês. Tudo um pouco né, mai...

458 **E hoje o que você aprende de mais importante na escola da Funase?**

459 Que eu aprendo que... quando eu cheguei aqui, eu não sabia muito de matemática,  
460 esses negócios. E hoje eu tô sabendo muito, que só vi. Até o professor diz que eu  
461 era... que não era pr'eu tá nesse lugar, que essa vida num era pra mim...

462 **Tás em que série?**

463 Tô no EJA, o sexto e o sétimo. Vai ter uma prova agora nesse mês que vem, outubro  
464 e setembro, parece, que se a pessoa passar a pessoa vai pro primeiro ano. E eu já tô  
465 fazendo de tudo pra eu passar, eu tenho fé em Deus eu vou passar nessa prova, eu  
466 creio. Tô... até reforço de tarde tá tendo, eu tô indo todo dia.

467 **Em relação a família, qual pessoa da sua família que lhe acompanha no cumprimento da medida socioeducativa?**

468 Minha mãe, vem direto ela. Forçadeira ela viu. Trabalha em semana assim, vem dia  
469 de domingo, dia de sábado, quando ela pode, quando ela tem dinheiro pra  
470 passagem... Sofrimento muito grande, mas fé em Deus vai acabar isso, vou ajudar  
471 ela lá fora, arrumar emprego, dar uma força a ela pra o aluguel né. Meus irmãos tá lá  
472 com ela, ela sustentando eles né.

474 **Com que frequência você recebe visita da sua família? No caso, dissesse que ela vem diariamente, ela vem uma vez na semana, uma vez no mês?**

475 Não, vem... toda vez, assim, no final de semana, ela vem.

477 **Todo final de semana ela vem?**

478 É, ela vem, quando ela pode.

479 **Como era sua relação com sua família antes da internação?**

480 Era ótimo, não tem o que falar não, que toda minha família gosta muito de mim e tá lá  
481 fora dando uma força a minha mãe, dizendo que eu vou sair desse lugar.

482 **E como está hoje a relação com a sua família?**

483 Agora tá com muita saudade né, tô a fim de chegar logo essa liberdade, ir pra lá, pra  
484 onde tá minha família, não tem nada de melhor né?.

485 **Conta um pouco sobre como é a sua rotina na instituição e qual a sua rotina na instituição, aqui na Funase, no Case Abreu?**

487 Eu faço de tudo, vou pra altos cursos aí. Tenho altos diplomas, de informática, de  
488 robótica. Toco numa banda que vai pra rua tocar, é... foi tocar num hospital, num clube  
489 também aí. Também eu tava no curso de eletrônica, já acabou já, vou ganhar o  
490 diploma também. Tô num curso aí do professor "Engião" (o nome do professor não  
491 ficou claro) também, num curso de xadrez. Todo dia eu vou pra escola. Todos cursos  
492 que aparece eu tô indo ali, dando uma força que fé em Deus eu vou sair desse inferno.

493 **Falasse que tocas numa banda, como é essa experiência de tocar num banda?**

494 Poxa, é maravilhosa, visse... Chega quando eu começo tocar tocar eu esqueço que  
495 eu tô preso, dá uma alegria muito no meu coração

496 **Se você deixasse alguém ocupando seu lugar na Funase, como esta pessoa**  
497 **deveria se comportar para que não descobrissem que não era você? Imagine**  
498 **que outra pessoa fosse ser você aqui dentro, o que ela deveria fazer para ser**  
499 **você, como deveria se comportar?**

500 Ia se comportar muito como eu se comporto, que muitos ADS me conhece, sabe como  
501 eu sou, uns ADS que me conhece sabe como eu sou gentil, falo com todo mundo, não  
502 trato ninguém mal, sou um menino excelente, pode perguntar a qualquer um ADS  
503 desse aí, professor de aula aí, pode perguntar que tudinho aí saque que trato bem  
504 todo mundo.

505 **O ADS é o que?**

506 ADS é esses agente penitenciário.

507 **E que atividades você faz a pessoa ia ter que fazer também?**

508 Ia ser muita atividade, porque ia ser difícil um menino ser igual a eu assim,  
509 frequentando todo dia a escola. Tem dia que o professor tá sozinho na sala de aula.  
510 Tem menino que olha assim “oxe eu vou ficar nada, sozinho com o professor numa  
511 sala de aula”, num fica. Eu não, eu fico, até minha equipe foi lá um dia e viu eu sozinho  
512 com o professor disse “você tá de parabéns, viu meu filho, e pá” porque não é qualquer  
513 um que fica com o professor dentro de uma aula sozinho.

514 **Olhando para trás, pro passado, como você vê, hoje, o seu ato infracional, o que**  
515 **é que você pensa do seu ato?**

516 Como assim?

517 **Pesando, olhando pro seu passado, pro seu ato infracional, o que você pensa**  
518 **sobre ele, sobre sobre o que você fez?**

519 O que eu fiz não né, só que eu me envolvi né com a amizade que não era preu ter se  
520 envolvido.

521 **De que forma, cumprir a medida aqui no Case de Abreu modificou sua vida e**  
522 **você mesmo enquanto pessoa?**

523 Mudou bem muito, vi, do que eu era pra antes viu, mudou bem muito, até minha família  
524 dizem muito a mim que eu sou outra pessoa.

525 **Em relação aos planos para o futuro, quais são os seus planos e o que você**  
526 **gostaria de fazer quando deixar a Funase?**

527 Arrumar um trabalho né, mudar de vida, terminar meus estudo, arrumar um curso,  
528 fazer meus cursos, que eu já tenho diploma na rua, já guardadinho pra quando eu sair  
529 arrumar uns cursos e pá, um trabalho, dar uma força a minha mãe né.