

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Joana Missio

**“UMA PESSOA PEQUENA COM AÇÕES PEQUENAS PODE MUDAR O
MUNDO!”: ESCUTANDO MODOS DE VIDA E PERCEPÇÕES SOBRE
DIREITOS DE ADOLESCENTES EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS**

Santa Maria, RS
2020

Joana Missio

**“UMA PESSOA PEQUENA COM AÇÕES PEQUENAS PODE MUDAR O MUNDO”:
ESCUTANDO MODOS DE VIDA E PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS DE
ADOLESCENTES EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de título de **Mestre em Psicologia**.

Orientadora: Prof^a Dr^a: Dorian Mônica Arpini

Santa Maria, RS
2020

Missio, Joana

"UMA PESSOA PEQUENA COM AÇÕES PEQUENAS PODE MUDAR O MUNDO!": ESCUTANDO MODOS DE VIDA E PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS DE ADOLESCENTES EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS / Joana Missio.- 2020.

149 p.; 30 cm

Orientadora: Dorian Mônica Arpini

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, RS, 2020

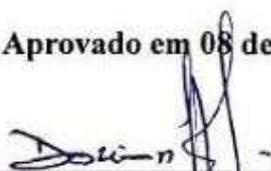
1. Adolescência 2. Vulnerabilidade Social 3. Direitos
I. Arpini, Dorian Mônica II. Título.

Joana Missio

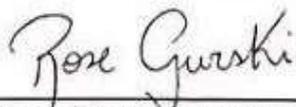
“UMA PESSOA PEQUENA COM AÇÕES PEQUENAS PODE MUDAR O MUNDO”: ESCUTANDO MODOS DE VIDA E PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS DE ADOLESCENTES EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de título de **Mestre em Psicologia**.

Aprovado em 08 de abril de 2020:



Profª Drª Dorian Mônica Arpini (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Profª Drª Roselene Ricachenevsky Gurski (UFRGS)



Profª Drª Rosane Janczura (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

DEDICATÓRIA

Para todos os adolescentes que, de alguma forma, fizeram-se presentes nesta pesquisa: que suas vozes façam eco e sigam retumbantes na construção de novos tempos.

*“Uma pessoa pequena com ações pequenas pode mudar o mundo!”
(Harry, participante da pesquisa, 14 anos)*

AGRADECIMENTOS

À Camila, minha irmã, minha companhia favorita e minha inspiração, pela presença e pelo incentivo de sempre.

À minha mãe, Geane, e ao meu pai, Luis, por sempre acreditarem em mim e transmitirem (não apenas pelas palavras) o valor do conhecimento e a importância da dedicação e da perseverança. Amo vocês!

À Professora Mônica, por ter sido a borboleta que me fez acreditar, quando eu ainda era uma lagarta, que um dia eu poderia voar! Obrigada por tudo que tu compartilhaste comigo: conhecimento, desafios, alegrias e afeto. Que os nossos caminhos sigam se cruzando!

À Carol, a melhor colega e amiga que o Mestrado poderia me presentear! Agradeço muito ter podido estar lado a lado contigo nesse percurso (ainda que distante fisicamente).

Às minhas colegas de mestrado, em especial Sara, Dani, Ana Luiza e Anelise, pelas conversas, desabafos, risos, ajudas e palavras amigas. Vocês tornaram essa trajetória ainda mais leve!

Às amigas Marjorie, Maiara, Janine e Jéssica pelo apoio, pelas risadas, pelas trocas e por todo o carinho que sempre permeia os nossos (raros, mas maravilhosos) encontros!

Aos amigos queridos Bruno, Paulo e Aurea, pelo carinho, acolhimento e presença constante.

À minha eterna irmã-mais-velha-da-mesma-idade, Renata, que tanto me auxiliou e me inspirou na trajetória acadêmica, e seguiu disponível de coração aberto até o fim!

À Camila, colega e amiga, que dividiu comigo tantas tarefas, angústias, anseios e alegrias esse ano, sempre com sensibilidade, parceria e afeto!

Ao NEIAF, grupo de pesquisa que abriu incontáveis portas para mim e que me ensinou o quão longe podemos ir quando vamos juntas.

Aos adolescentes participantes do estudo, por terem aberto seu mundo por um instante e terem me permitido entrar. Trocas que levarei para sempre comigo!

À Escola onde realizei a pesquisa: agradeço imensamente o acolhimento e a confiança! A pesquisa se torna ainda mais prazerosa quando fruto de uma parceria.

Às professoras Roselene Gurski e Rosane Janczura pelo aceite ao convite de composição da banca examinadora e por suas valorosas contribuições.

À UFSM, pelos dez anos de formação - do ensino médio ao mestrado - e ao PPGP, por todas as oportunidades ofertadas. Sigo acreditando na educação pública, gratuita e de qualidade!

À CAPES pelo auxílio financeiro durante esse percurso de formação.

*“Eu insisto em cantar
Diferente do que ouvi
Seja como for recomeçar
Nada há, mas há de vir
Me disseram que sonhar
Era ingênuo, e daí?
Nossa geração não quer sonhar
Pois que sonhe a que há de vir
Eu preciso é te provar
Que ainda sou o mesmo menino
Que não dorme a planejar travessuras
E fez do som da tua risada um hino*

(Música “Travessuras” - Oswaldo Montenegro)

RESUMO

“UMA PESSOA PEQUENA COM AÇÕES PEQUENAS PODE MUDAR O MUNDO”: ESCUTANDO MODOS DE VIDA E PERCEPÇÕES SOBRE DIREITOS DE ADOLESCENTES EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS

AUTORA: Joana Missio

ORIENTADORA: Dorian Mônica Arpini

A adolescência pode assumir diferentes características de acordo com a história, com a sociedade e com a cultura. Sendo assim, nos contextos das periferias urbanas, a exclusão e a vulnerabilidade social podem se constituir como atravessamentos das experiências adolescentes. A partir dessas especificidades, torna-se importante refletir sobre os direitos dessa população e as formas de melhor escutá-la em suas necessidades, a fim de consolidar e garantir esses direitos. Desse modo, objetivou-se escutar as experiências da adolescência, os modos de vida e as percepções sobre direitos de adolescentes inseridos em um contexto de vulnerabilidade social. Para tal, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo com onze adolescentes, de doze a catorze anos, estudantes de uma escola de cunho filantrópico localizada na periferia de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Nessa escola, foram realizadas, primeiramente, entrevistas semiestruturadas individuais e, a partir das temáticas emergentes, foram planejados e realizados dois grupos focais. As entrevistas e os grupos tiveram seus áudios gravados e posteriormente transcritos. A análise foi feita a partir do método da análise de conteúdo temática e procedeu-se a triangulação do material. Salienta-se que os preceitos éticos foram atendidos nesta pesquisa, obtendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria. Como principais resultados, têm-se algumas singularidades apresentadas pelos participantes no que tange aos significados da adolescência, como: o abandono da brincadeira mediante a chegada da responsabilidade como demarcador do tornar-se adolescente, a urgência em trabalhar em decorrência da precária situação socioeconômica, a diferenciação entre o “serviço” e o “sonho” como projetos futuros. Além disso, com relação às percepções sobre direitos, ainda que tenham manifestado um estranhamento inicial os participantes demonstraram uma postura crítica e questionadora, reivindicando os direitos à escolha, à expressão, à liberdade, ao trabalho, entre outros. Pode-se perceber, também, a necessidade de se sentirem escutados e valorizados em suas opiniões. Entende-se, assim, a importância de espaços em que os adolescentes não só possam falar e compartilhar experiências, como também espaços de efetiva participação social e consideração de suas vozes. Ainda, é preciso discutir acerca do trabalho para os adolescentes na sua interface com a educação e com políticas públicas que amenizem a urgência da contribuição com a renda familiar. Por fim, as singularidades desses adolescentes precisam ser consideradas, a fim de que eles possam ser agentes participativos e transformadores, transpondo, nos desafios cotidianos, as vulnerabilidades que se apresentam.

Palavras-chave: Adolescência; Exclusão Social; Direitos; Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

“A SMALL PERSON WITH SMALL ACTIONS CAN CHANGE THE WORLD”: LISTENING TO WAYS OF LIFE AND PERCEPTIONS ABOUT THE RIGHTS OF ADOLESCENTS IN VULNERABLE CONTEXTS.

AUTHOR: Joana Missio
ADVISOR: Dorian Mônica Arpini

The adolescence can assume different characteristics according to history, society and culture. Thus, in the contexts of urban peripheries, the exclusion and social vulnerability can be constituted as crossings of the adolescents' experiences. From these specificities, it becomes important to reflect about the rights of this population and the best ways of listen to them in their needs, in order to consolidate and guarantee these rights. Thereby, the objective was to listen to adolescence experiences, wais of life and perceptions about the rights of adolescents in a context of social vulnerability. To this end, a qualitative research with eleven adolescents, from twelve to fourteen years old, students of a philanthropic school located on the periphery of a city in the interior of Rio Grande do Sul was realized. In this school, semi-structured interviews were first conducted and, based on the emerging themes, two focus groups were planned. The interviews and the groups had their audios recorded and later transcribed. The analysis was made using the thematic content analysis method, and the data was triangulated. It should be noted that ethical precepts were attended in this research, obtaining approval from the Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria. As main results, there are some singularities that were presented by the participants regarding the meanings of adolescence, such as: the abandonment of playing upon the arrival of responsibility as a demarcator of becoming an adolescent, the urgency to work as a result of the precarious socio-economic situation, the differentiation between the “service” and “dream” as future projects. In addition, regarding the perceptions about rights, although they expressed an initial estrangement, the participants demonstrated a critical and questioning stance, claiming the rights to choice, expression, freedom, work, among others. It can also be perceived the necessity of feeling listened and valued in their opinions. Thus, it is understood the importance of spaces where adolescents can not only talk and share experiences, but also spaces of effective social participation and consideration of their voices. Still, it is necessary discussing about work for adolescents in its interface with education and with public policies that mitigate the urgency of the contribution to family income. Finally, the singularities of these adolescents need to be considered, so that they can be participatory agents and transformers, transposing, in the daily challenges, the vulnerabilities that arise.

Keywords: Adolescence; Social Exclusion; Rights; Social Vulnerability.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 ADOLESCÊNCIA(S): PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, SINGULARIDADES E LAÇOS COM A CONTEMPORANEIDADE	23
2.2 EXCLUSÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL: OUTRAS TURBULÊNCIAS NO “ADOLESCER”	28
2.3 OS DIREITOS DO ADOLESCENTE NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	34
3 PERCURSO METODOLÓGICO	41
3.1 DELINEAMENTO	41
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	42
3.2.1 O Território.....	42
3.2.2 A Escola	44
3.3 PARTICIPANTES	45
3.4 PROCEDIMENTOS	47
3.4.1 Inserção no campo: acessando o território, a instituição e o universo adolescente.....	47
3.4.2 Instrumentos/Recursos utilizados	50
3.4.3 Análise dos dados	53
3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	54
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	59
4.1 ARTIGO 1 – DA BRINCADEIRA AO TRABALHO: AS SINGULARIDADES DO “TORNAR-SE ADOLESCENTE” EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS	59
4.1.1 Resumo	59
4.1.2 Introdução.....	59
4.1.3 Metodologia.....	63
4.1.3.1 Delineamento.....	63
4.1.3.2 Contexto de Pesquisa e Participantes	64
4.1.3.3 Instrumentos e procedimentos	64
4.1.3.4 Análise dos dados	65
4.1.4 Resultados e discussões	66
4.1.4.1 O abandono do brincar e a chegada da responsabilidade: tornando-se adolescente	66
4.1.4.2 A carteira de trabalho como passaporte para a adolescência: uma resposta ao imperativo da sobrevivência.....	73
4.1.4.3 Na corda bamba entre o “serviço” e o “sonho”	81
4.1.5 Considerações finais.....	88
4.1.6 Referências	89
4.2 ARTIGO 2 – CONVERSANDO SOBRE DIREITOS EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS: AS VOZES ADOLESCENTES	94
4.2.1 Resumo	94
4.2.2 Introdução.....	94
4.2.3 Método.....	98
4.2.3.1 Delineamento.....	98
4.2.3.2 Contexto de Pesquisa e Participantes	99
4.2.3.3 Instrumentos e procedimentos	99
4.2.3.4 Análise dos dados	100
4.2.4 Resultados e Discussões	101
4.2.4.1 Compreensões adolescentes sobre a (não) garantia de direitos fundamentais	101
4.2.4.2 Olhando para as singularidades dos adolescentes: que direitos deveriam ter?	106

4.2.4.3	“A gente pode até falar nossa opinião, mas ela é como se fosse descartada”: pelo fim da condição de “café-com-leite”	113
4.2.6	Considerações finais	119
4.2.7	Referências	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	131

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho se refere à Dissertação de Mestrado “‘Uma pessoa pequena com ações pequenas pode mudar o mundo’: escutando modos de vida e percepções sobre direitos de adolescentes em contextos vulneráveis”. A apresentação dos resultados e discussões da pesquisa será feita em dois artigos, possibilidade prevista pelo Manual de Estrutura e Apresentação de Monografias, Dissertações e Teses (MDT) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2015).

A dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro apresenta uma breve introdução com as motivações da pesquisadora, as justificativas da realização da pesquisa e seus objetivos. O segundo capítulo traz uma revisão da literatura acerca dos três eixos principais norteadores do trabalho – adolescência, contextos sociais vulneráveis e direitos – a fim de situar o leitor no mote teórico e conceitual das discussões que serão realizadas mais adiante. O terceiro capítulo contempla o percurso metodológico realizado, narrando desde as características do campo de pesquisa e da inserção da pesquisadora até o momento de devolução dos resultados de pesquisa.

O quarto capítulo, intitulado “resultados e discussões”, é composto pelos dois artigos acima mencionados: o primeiro versa sobre as singularidades das experiências adolescentes nos contextos de vulnerabilidade social, bem como a transição da brincadeira ao trabalho como demarcadora do início da adolescência; o segundo objetiva apresentar e discutir sobre as percepções dos adolescentes acerca de seus direitos, salientando a falta de garantia ou a privação de alguns direitos e a importância da escuta nesses contextos. Em ambos, a discussão desses aspectos é feita por meio das falas dos adolescentes, dos diálogos com eles e entre eles e das imagens das cartas que foram utilizadas nos grupos focais.

Por fim, no capítulo cinco, são tecidas as considerações finais, a fim de refletir sobre os desafios que se apresentam na realidade pesquisada, apontar algumas direções para as problemáticas discutidas e prospectar caminhos para outras pesquisas com a mesma temática. Essas considerações são seguidas, enfim, pelas referências do trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Adolescente, olha! A vida é nova...

*A vida é nova e anda nua
- vestida apenas com o teu desejo!*

(Mário Quintana)

A adolescência tem sido alvo de discussões e reflexões, no sentido de buscar significados e tentar decifrar aspectos que parecem, nesse período, apresentarem-se como enigmas. Winnicott (1965/2005) defende que a adolescência é um tempo que precisa ser efetivamente vivido, uma vez que é uma fase de descoberta pessoal, onde o sujeito se vê comprometido com uma experiência viva e engajado com um problema do existir. Contudo, faz-se necessário questionar de que forma essa experiência tem sido vivida por adolescentes de diferentes contextos sociais – que caminhos os adolescentes inseridos em contextos de vulnerabilidade social trilham para viver esse período? Como percebem seus direitos e de que forma a garantia ou não dos mesmos influencia nesses caminhos?

É pertinente compreender que não há uma forma única de viver a adolescência, e por isso podemos dizer que não existe uma adolescência, mas “adolescências”. Ainda assim, mesmo que a adolescência seja vivenciada de diferentes formas em diferentes contextos sociais, os direitos previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990/2019) devem ser assegurados para todos. Entretanto, sabe-se que esses direitos nem sempre estão garantidos, principalmente àqueles que se encontram expostos a processos de exclusão e de vulnerabilidade social, inseridos em contextos de precária situação socioeconômica, fragilização familiar, riscos, violências, etc. Em decorrência dessas situações, tendo em vista que levam, muitas vezes, à fragilização dos laços e das redes de apoio, indaga-se quais seriam as estratégias de enfrentamento possíveis nesse contexto.

A Fundação Abrinq (2018), que traçou um panorama do cenário da infância e da adolescência no Brasil compilando levantamentos importantes no país, traz alguns dados que se mostram relevantes com relação à adolescência: em 2010, 3.936.869 era o número de pessoas de zero a 17 anos nas favelas; em 2015, 17,3 milhões se encontravam em situação de pobreza, e 5,8 milhões em situação de extrema pobreza; em 2016, o número de denúncias ao disque 100 foi de mais de 144 mil dentre pessoas de zero a 14 anos; em 2016, o número de adolescentes de 15 a 17 anos trabalhando era de 1.292.311 no meio urbano, e 352.448 no

meio agrícola; e ainda em 2016, 17,5% dos nascidos (500.630) eram filhos de mães de até 19 anos (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2018).

Esses dados refletem a realidade de adolescentes excluídos da sociedade (violências, trabalho, gravidez precoce, pobreza), uma vez que as adolescências nos grupos dominantes parecem ser resguardadas e melhor protegidas desses fatores. Nesse sentido, tais dados mostram a não garantia e também a violação de diversos direitos que deveriam ser assegurados aos adolescentes, efeitos dos processos de exclusão. Além disso, muitos estudos na área da Psicologia exploram adolescências cujo contexto é possível identificar como privilegiado ou mais tradicional, logo pode ser uma contribuição importante ampliar os sentidos de adolescência para outros grupos sociais, sobretudo aqueles inseridos no cenário da exclusão e da violação de direitos.

Que adolescência se faz possível em meio a esse cenário, então? De que modo as vulnerabilidades marcam essa experiência? Que influências tem o território em que moram? Como esses adolescentes percebem e/ou vivem seus direitos? Será que, para eles, esses direitos estão garantidos? O que demandam e do que sentem falta no aparato social, cultural e político? Como vivenciam as suas relações no cotidiano? O que poderia auxiliar a minimizar os efeitos da exclusão e da vulnerabilidade social para esses adolescentes?

O desejo em pesquisar sobre a temática da adolescência nos contextos de vulnerabilidade social vem de algumas experiências acadêmicas, tais como um Projeto de Extensão em uma Escola Aberta e um Estágio Curricular em um Abrigo Institucional, além de projetos de pesquisa e grupos de estudos dentro da área. Circulando por entre essas experiências, a autora presenciou diversas situações em que o adolescente não teve sua voz devidamente escutada e valorizada, mas também situações em que, mediante o vínculo, a confiança e a escuta, emergiram a potência de vida, o desejo e a transformação. Foi apostando na subversão da lógica do “aborrecente” e do silenciamento dessa população, e nas potencialidades das “microrrevoluções do cotidiano”, que se articulou esta pesquisa.

A relevância científica da pesquisa se dá pela escassez de estudos que se proponham a escutar adolescentes falando sobre sua perspectiva acerca da adolescência e sobre seus direitos, ainda que se tenham muitos estudos sobre os conceitos e delimitações da adolescência, bem como sobre o adolescente em meio à exclusão e à vulnerabilidade. No que tange aos direitos, igualmente raros são os trabalhos que estudam de que forma eles se relacionam especificamente com a adolescência: em geral, as categorias “infância” e “adolescência” são trazidas e discutidas de forma conjunta e difusa (percebe-se até mesmo o uso do termo “criança” para designar também os adolescentes). Rizzini, Pereira e Thapliyal

(2007) salientam que a visão de como esses sujeitos percebem seus direitos é decisiva para identificar as problemáticas que os afetam e obter sucesso na promoção desses direitos e da cidadania. Além disso, considera-se interessante cientificamente o fato de terem sido utilizadas cartas ilustradas de um jogo para discutir tais assuntos com os adolescentes participantes.

Ademais, por que é importante ouvir esses adolescentes? Conforme Gavarini (2012), os “jovens de periferia” evocam, no imaginário social, uma ideia imediata de confusão e conflitos com a justiça, sendo que esses adolescentes não são, de fato, aquilo que deles dizemos. Nesse sentido, o autor expressa a necessidade de que eles possam “se contar”, possibilitando a palavra e evitando que sejam “ejetados” do lugar de sujeitos. Assim, se a proposta é entender o adolescente como sujeito de fala, de atividade, de linguagem, de afetividade e de consciência, então se deve legitimar os sentidos construídos por eles para a suas próprias vidas (MOREIRA, 2004). Logo, entende-se que é imprescindível preconizar a escuta do adolescente frente a essa temática, uma vez que diz respeito a vivências específicas de seu contexto social e cultural.

Por isso, acredita-se que a adolescência e os direitos em contextos vulneráveis é um assunto a ser melhor refletido, estudado e compreendido, devido à importância e às repercussões psíquicas, sociais e culturais do mesmo. Assim, a relevância social deste estudo está, conforme Moreira (2004), na possibilidade de que a pesquisa de torne um instrumento importante que, somado a outros, contribua para a transformação da situação de exclusão e vulnerabilidade dos adolescentes brasileiros. Afinal, propor-se a compreender os processos da adolescência nesse contexto, bem como as percepções dos adolescentes sobre seus direitos, poderá também fortalecer reflexões acerca de políticas públicas, compondo o rol de publicações científicas na área e reforçando a importância do tema. Essas políticas, capazes de atender para esses sujeitos em desenvolvimento, poderão atuar na proteção e no cuidado, assim como despertar potencialidades e propiciar a concretização de projetos de vida.

Portanto, teve-se como objetivo geral escutar as experiências da adolescência, os modos de vida e as percepções sobre direitos de adolescentes inseridos em um contexto de vulnerabilidade social. Ainda, os objetivos específicos foram: conhecer as concepções sobre adolescência e formas de ser adolescente dos participantes; investigar a percepção dos adolescentes participantes acerca das experiências relacionadas à periferia e à vulnerabilidade social; compreender as percepções dos adolescentes acerca de seus direitos; identificar situações em que possivelmente os adolescentes sintam que seus direitos não estejam sendo garantidos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ADOLESCÊNCIA(S): PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, SINGULARIDADES E LAÇOS COM A CONTEMPORANEIDADE

A adolescência, da forma como a concebemos hoje, trata-se de uma construção social e cultural realizada ao longo dos tempos. Ainda que pareça uma etapa “natural” da vida, a adolescência nem sempre existiu. Enquanto a descoberta da infância iniciou no século XIII e se consolidou a partir do século XVII, o surgimento da adolescência se deu no início do século XX, sendo que antes disso a adolescência era confundida com a infância, não havendo espaço para ela na sociedade (ARIÈS, 1986). Nessa perspectiva, Calligaris (2000) afirma que houve um deslocamento do foco da infância para a adolescência à medida que as “crianças crescidas”, que tinham já seus corpos amadurecidos e outros prazeres que não os brinquedos, ainda eram protegidas em um “mundo encantado”, sem responsabilidades e obrigações, sob o imperativo do cuidado com a infância já consolidado.

Nas sociedades tradicionais, a adolescência era um momento, uma passagem marcada por ritos, que levavam a criança até a idade adulta às vezes até mesmo em apenas alguns instantes. Conforme Viola e Vorcaro (2018), os ritos de passagem tradicionais se caracterizam, em muitos casos, por provações e marcas físicas que podem ser dolorosas (circuncisões, tatuagens, perfurações, retirada de cabelos, etc), que servem como delimitadores do gozo que irrompe na puberdade. As autoras ainda fazem um paralelo com a adolescência ocidental contemporânea, na qual predomina a ausência desses ritos, fazendo com que cada sujeito tenha de lidar com esse novo corpo à sua maneira, diferentemente das sociedades tradicionais, onde os corpos pertencem à coletividade. Pensando nas formas pelas quais os adolescentes demarcam suas próprias travessias, Levinsky (1998) acrescenta que esses rituais, na verdade, encontram-se personalizados, mas seguem representando o desafio, a coragem, a descoberta dos potenciais (a experimentação de drogas, a direção em alta velocidade, entre outros). Assim, uma vez que o campo simbólico não mais deixa claro qual é a forma de se deixar de ser criança e de se tornar adulto, a adolescência torna-se, ela própria, um ritual da modernidade (Matheus, 2008).

Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silveiras (2010) corroboram com a ideia de que o surgimento da concepção de adolescência, tal como é conhecida na cultura ocidental, se deu no século XX, inaugurando um período em que ela passaria a ser alvo de estudos e de investimentos. Contudo, detalhando o processo histórico da adolescência, as autoras ressaltam que, no século XIX, a adolescência foi primeiramente reconhecida pelos educadores, a partir

da instituição de sistemas educacionais obrigatórios, e em seguida, pelos médicos, através dos primeiros serviços de saúde, na mesma medida em que a sexualidade (para além da reprodução) ganhava destaque com as teorias freudianas. Além disso, é importante considerar que, através dos anos, a sociedade capitalista passou a exigir cada vez mais requisitos para o ingresso no mercado de trabalho, retardando esse ingresso, estendendo o período escolar e mantendo a criança mais tempo sob a tutela dos pais (OZELLA, 2002; GURSKI, 2012). Macedo, Azevedo e Castan (2012) corroboram com isso, apontando que esses aspectos teriam propiciado a conquista da adolescência como espaço do ciclo vital.

A partir daí, a adolescência se desenvolveu de forma a tornar-se alvo de estudos e novas teorias, sobretudo no campo da Psicologia (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010). Freud (1905/2016) adentra no tema através do texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, não em termos de “adolescência”, mas em termos de “puberdade”. Nesse texto, ele explana sobre o desenvolvimento psicosssexual, colocando em evidência os processos psíquicos presentes na passagem da sexualidade infantil para a sexualidade adulta. Também, na conferência “o desenvolvimento da libido e as organizações sexuais”, Freud (1917/2014) se ocupa da puberdade, afirmando que nela “processos emocionais bastante intensos se desenrolam na direção do complexo de Édipo ou em reação a ele” (p. 363). O autor coloca que a puberdade inaugura uma tarefa para o indivíduo: dedicar-se a se apartar dos pais para, enfim, tornar-se membro da comunidade social.

A puberdade seria, então, em Freud, um segundo despertar da sexualidade, que ocorreria logo após o período de latência em que essa sexualidade “adormece”, mas não fica estática: é na latência que incide sobre o sujeito os primeiros impactos da cultura, como o recalque, a sublimação, os primeiros arranjos sintomáticos, etc. (OLIVEIRA; HANKE, 2017). Matheus (2008) defende que o momento adolescente independe imediatamente da puberdade, pois, ainda que a puberdade funcione como disparador da adolescência, é a partir do olhar do outro que surge um corpo estranho em busca da conquista de sentidos nos laços onde se inscreve. Viola e Vorcaro (2018) corroboram isso, afirmando que a “crise” adolescente, de fato, não se aplica a todas as sociedades, ao passo que a puberdade se estende para as crianças de todas as realidades sociais.

Outro autor cujas contribuições são dignas de destaque foi Winnicott (1983), que avançou nos estudos sobre a adolescência relacionando-a com a expressão “rumo à independência”, para designar o último estágio no processo de amadurecimento do indivíduo. Nesse estágio, o autor afirma que após passar pela dependência absoluta e relativa, a criança se esforça para gradativamente enfrentar o mundo e as suas complexidades, vendo nele aquilo

que já possui dentro de si e se identificando com a sociedade. A partir daí, destaca-se a imaturidade como atributo importante da adolescência, pois “a sociedade precisa ser abalada pelas aspirações daqueles que não são responsáveis” (WINNICOTT, 1971/1975, s/p). O autor salienta, ainda, que essa imaturidade promove o pensamento criativo, possibilita sentimentos novos e diferentes e dá indícios de saúde nessa fase do desenvolvimento pessoal.

Além disso, Aberastury e Knobel (1981) propuseram o termo “síndrome normal da adolescência”, sinalizando que há algo de “patológico” nessa passagem na medida em que enumeram uma série de “sintomas”, mas que isso seria, em tese, “normal” e decorrente do processo psíquico para o qual o sujeito é convocado. Se assim definem os autores, para Winnicott (1965/2005), a “cura da adolescência” seria a passagem do tempo e o conseqüente amadurecimento do indivíduo, conduzindo-o para a vida adulta. É importante considerar que esses autores, que no século XX inauguravam estudos sobre a adolescência, pautaram-se possivelmente em modos de ser adolescente correspondentes a sua época histórica e cultural, inclusive com modelos familiares mais tradicionais. Nesse sentido, faz-se necessária certa contextualização, a fim de não universalizar as características dessa fase, que hoje tendem a ser compreendidas de forma mais ampla e plural. Ainda assim, deve-se reconhecer que esses autores clássicos dão pistas e apontam caminhos imprescindíveis para compreender o processo adolescente.

Assim, levando em conta essa historicidade, Corso e Corso (2018) acrescentam que, para além de um produto do século XX, a adolescência é uma novidade cujos desdobramentos continuam se revelando. Embora a concepção dessa fase da vida tenha sofrido transformações, Levinsky (1998, p. 24) defende que “na essência, os mitos da adolescência são os mesmos em relação àqueles das culturas primitivas. Caracterizam-se pelo desafio, coragem, descoberta dos próprios potenciais físicos e psíquicos”. Conforme o autor, atos de vandalismo, violência, uso de drogas, “rachas” de automóvel, pichações são os rituais de passagem da pós-modernidade, assim como em épocas passadas com outros ritos culturais – como, por exemplo, um jovem índio que, em tempos antigos, para ser introduzido na sociedade adulta, deveria carregar uma pesada tora ao atingir a maturidade sexual. Nesse contexto, Zappe e Dias (2012) consideram que, a partir de características da sociedade pós-moderna, vivenciar a adolescência tornou-se ainda mais complicado e complexo, uma vez que a organização social parece intensificar os impasses que o adolescente precisaria enfrentar.

O livro “O Apanhador no Campo de Centeio” (SALINGER, 1951), considerado um clássico da literatura, narra os desafios de Holden, um adolescente de 16 anos, transportando o leitor para estados mentais que evocam as turbulências adolescentes de cada um (Fontes,

2017). Sentindo-se abandonado por seus pais, é expulso da escola onde estudava e decide fugir e se aventurar na cidade, oscilando sempre entre estar deprimido ou revoltado. Sua irmã pequena é a única pessoa que ele declara querer por perto, com quem ele estabelece o seguinte diálogo:

- Você sabe o que eu quero ser? (...) Você conhece aquela cantiga “Se alguém agarra alguém atravessando o campo de centeio”? Eu queria...
- A cantiga é “se alguém *encontra* alguém atravessando o campo de centeio”? (...)
- Pensei que era “Se alguém *agarra* alguém” – falei. – Seja lá como for, fico imaginando uma porção de garotinhos brincando de alguma coisa num baita campo de centeio e tudo. Milhares de garotinhos, e ninguém por perto – quer dizer, ninguém grande – a não ser eu. E eu fico na beirada de um precipício maluco. Sabe o quê que eu tenho que fazer? Tenho que agarrar todo mundo que vai cair no abismo. Quer dizer, se um deles começar a correr sem olhar onde está indo, eu tenho que aparecer de algum canto e agarrar o garoto. Só isso que eu ia fazer o dia todo. Ia ser só apanhador no campo de centeio e tudo. Sei que é maluquice, mas é a única coisa que eu queria fazer (SALINGER, 1951).

Inconformado com os adultos à sua volta e também com a condição de adolescente, Holden parece ver na infância (de sua irmã e dos garotinhos a que se refere), paradoxalmente, uma esperança, fantasiando um futuro a ela relacionado – mas, ao mesmo tempo, elaborando ainda a sua perda. Ser “apanhador no campo de centeio” é impedir que os “garotinhos” caiam no mesmo abismo que a adolescência abre. Nesse sentido, Fontes (2017) nota a busca de Holden pela continência, por algo que possa “agarrá-lo” e conter a sua angústia, projetando o que esperaria encontrar nos “garotinhos” que correriam no campo despreocupados. O processo, como a própria palavra “adolescência”, fala de um “adoecer”, de um sofrimento que é próprio da perda da proteção e do faz-de-conta rumo à exposição (JERUSALINSKY, 2004). É justamente sobre a perda da possibilidade de brincar em segurança no campo de centeio e, de repente, deparar-se com a exposição a um abismo que narra Salinger (1951). Esses e outros conflitos são explorados na obra, que, mesmo sem grandes acontecimentos de uma ficção, retrata a intensidade vivida pelo sujeito no processo do adolecer.

Tendo isso em vista, muitos autores contemporâneos concebem a adolescência como um momento que, inaugurado pela puberdade, engloba uma série de rupturas e mudanças que irão exigir uma operação psíquica de reorganização, um processo de busca de si mesmo e de inscrição social a partir da insuficiência dos referenciais infantis (CORSO; CORSO, 2018; GURSKI; PEREIRA, 2016; MACEDO; AZEVEDO; CASTAN, 2012; PADRÃO et. al., 2011). Esse processo, conforme Rosa e Vicentin (2012), pode ser trabalhoso e variar em intensidade, momento de início, conforme a vida familiar, amorosa e social. Afinal, “como processo universal, a puberdade e suas transformações vão atingir a todos, mas cada um vai dar um colorido singular – o seu colorido – a essas mudanças” (MACEDO; AZEVEDO;

CASTAN, 2012, p. 21). Contudo, é importante acrescentar, ainda, que ele varia também conforme as condições socioeconômicas, familiares e vivências do adolescente – sejam elas de afeto e proteção, ou de violências e exclusão.

Assim, mesmo que se possa compreender que não existe uma adolescência apenas, mas “adolescências”, entende-se que há algumas marcas ou especificidades a serem consideradas, comumente associadas a essa etapa da vida. A ideia de ser uma “passagem”, uma transição entre infância e vida adulta inaugurada pela puberdade, parece ser uma delas, juntamente com o desafio de inventar a sua própria história, reconhecendo, elaborando e se apropriando da história que lhe foi legada pela família (OLYNTHO et. al., 2008; CORSO; CORSO, 2018). Esse movimento – já descrito por autores como Freud e Winnicott, anteriormente citados – pode ser compreendido como um trânsito entre a cena familiar e a cena social, no qual a turma de amigos terá papel importante enquanto “novo espaço psíquico” capaz de emprestar traços para a constituição de um lugar identitário (GURSKI, 2012; ROSA; VICENTIN, 2012).

Adentrando, então, em noções mais contemporâneas, pode-se pensar que a adolescência passou a se apresentar na sociedade como um ideal cultural, símbolo de felicidade, beleza e gozo plenos (KEHL, 2004; CALLIGARIS, 2000). Na emergência dessa categoria social, “passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar nela cedo e nela permanecer por muito tempo” (ARIÈS, 1986, p. 47). Para designar esse fenômeno, Kehl (2008) propõe o termo “teenagização da cultura ocidental”, explicando que, entre as décadas de 70 e 80, ser jovem virou imperativo categórico, condição para pertencer a certa elite atualizada e vitoriosa. Ainda, para nomear o mesmo fenômeno, Pereira e Gurski (2014) propõem o termo “adolescência da cultura” e “adolescência generalizada” e, Oliveira (2001), o termo “estética juvenil globalizada”. Nessa estética, o principal atributo seria a transformação, pela mídia, do adolescente em modelo de consumo, sendo que crianças e adultos têm buscado, cada vez mais, “fantasiar-se” de adolescentes.

Ao mesmo tempo, para além do ideal que é posto na figura do adolescente, o que se tem na adolescência contemporânea é a efemeridade, a mobilidade e inconstância do laço social, o desgaste e a provisoriedade das figuras de autoridade e das referências de ideal, e a desregulada prevalência do universo virtual para as relações e acesso ilimitado ao conhecimento (VIOLA; VORCARO, 2018). Dentro desse “debilitamento do laço social”, estão a toxicomania, a centralidade do consumo, a banalização da vida e da morte, o nomadismo, o enfraquecimento do simbólico, o individualismo e a conseqüente solidão

(JERUSALINSKY, 2004). Esse cenário, ainda que descrito em 2004, guarda semelhanças que se aproximam muito dos tempos atuais, ou seja, é nesse cenário que os sujeitos estão “adolescendo”.

Assim, vigorando esse paradigma de adolescência até os dias atuais, esses sujeitos veem-se diante de alguns impasses. Um deles surge na medida em que, ao se questionarem “o que o Outro espera de mim”, descobrem que este ideal é ele mesmo, evidenciando que os adultos, muitas vezes, não conseguem se fazer presentes (OLIVEIRA, 2001; MARIN, 2009, PEREIRA; GURSKI, 2014). Nesse sentido, há um paradoxo cultural que recai sobre o adolescente, pois é exigido dele ao mesmo tempo adequação e inovação, numa espécie de “missão impossível” (ROSA, GURSKI & POLI, 2010). Outro impasse surge da necessidade da inclusão social por meio do consumo e a pressão do “ser feliz aqui e agora a qualquer custo”, sob um “padrão ideal” de adolescência, pautado nos grupos dominantes – padrão que deslegitima, muitas vezes, outros modos de ser adolescente (ARPINI; WITT, 2015; KEHL, 2004).

Nessa perspectiva, Outeiral (1998, p. 76) aponta que, ao visualizarmos a adolescência como um fenômeno psicossocial, “reconhecemos que existirão aspectos comuns e também específicos, que caracterizarão o processo adolescente nos diferentes estratos socioeconômicos e culturais de nossa sociedade”. Logo, entende-se que é sob o contexto social, cultural e histórico que se constrói e reconstrói a adolescência na sociedade, inclusive a sua “imagem ideal” e a sua padronização.

2.2 EXCLUSÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL: OUTRAS TURBULÊNCIAS NO “ADOLESCER”

Compreendendo que a adolescência adquire diferentes nuances e formas de ser de acordo com o contexto social, econômico, político e cultural em que se enquadra, é preciso adentrar no campo das condições sociais adversas, cenário das adolescências que se pretendeu estudar nesta pesquisa. A exclusão social, de acordo com Sawaia (2014a, 2014b), para além de um descompromisso político com o sofrimento do outro, é um processo sutil, dialético, complexo e multifacetado, que engloba aspectos materiais, políticos, relacionais e subjetivos. A autora, ainda, caracteriza esse processo não como uma falha do sistema, mas como um produto dele, acrescentando que a noção de exclusão comporta poder, economia e direitos sociais, ao mesmo tempo em que comporta uma dimensão de desejo, temporalidade e afetividade. Para Cronemberger e Teixeira (2013), a exclusão está relacionada ao risco de um

rompimento da coesão social, à desagregação política, econômica, social, etária e cultural, à perda de vínculos sociais e à omissão quanto aos direitos sociais existentes. Ainda, Costa e Bronzo (2016) determinam três abordagens para pensar a exclusão social: a primeira possui caráter de cronicidade (exclusão multidimensional, intensa e persistente); a segunda se pauta nos mecanismos de operacionalização da exclusão e a terceira enfoca uma dimensão mais simbólica, levando em consideração a desfiliação e a fragilização dos vínculos sociais.

A fim de aprofundar a discussão, é preciso considerar o panorama da atualidade e do modo de funcionamento social vigente. Bauman (1998), ao retratar a sociedade pós-moderna, na qual impera o capitalismo, o individualismo e a “liquidez” do tempo, das coisas e das relações, faz uma distinção entre a “pureza” e a “sujeira”: a “pureza” é uma visão de ordem, onde cada coisa se encontra em seu justo lugar; a “sujeira” é aquilo que está fora do lugar (o que lhe faz “sujo” não é sua natureza, mas a sua localização na ordem idealizada por aqueles que buscam a pureza). Conforme o autor, na sociedade, o critério da pureza é a aptidão para participar do consumo, sendo que os excluídos desse processo, ou seja, os “consumidores falhos” são a “sujeira”. Nesse sentido, “o consumo passa a ser signo de inclusão, mas também de destituição daqueles que são, potencialmente, não consumidores”, ou seja, o consumo vira atributo de cidadania (OLIVEIRA, 2001, p. 39).

Em consonância com essa noção mais ampla e complexa acerca da exclusão social, Rosa (2016) coloca que o lugar que o sujeito excluído ocupa na estrutura social é um lugar de “resto”, e que as consequências disso seriam a apatia, a solidão e o emudecimento, bem como uma reprodução, na subjetividade, da violência e da pobreza afetiva e intelectual. Esses desdobramentos da exclusão, segundo a autora, configuram-se como uma proteção necessária à sobrevivência psíquica, ao mesmo tempo em que encobrem as possibilidades de elaboração simbólica daquilo que é vivido como traumático dentro desse contexto. Nesse lugar de “resto”, pode-se afirmar que se encontram os “estranhos” produzidos por todas as sociedades, ou seja, pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo (BAUMAN, 1998).

Nesse cenário, cabe também tecer algumas considerações sobre o conceito de vulnerabilidade social, estudado por alguns autores que concordam não haver uma definição clara desse conceito (MONTEIRO, 2011; JANCZURA, 2012; SCOTT et al., 2018; CARMO; GUIZARDI, 2018). De antemão, Janczura (2012) alerta para a necessidade de entender o conceito de vulnerabilidade dentro de uma perspectiva que leve em consideração os diferentes contextos histórico-sociais e as diferentes áreas científicas que buscam estudar o fenômeno. Assim, para Abramovay et al. (2002), a vulnerabilidade social pode ser entendida na relação

entre os recursos materiais e simbólicos disponíveis e o acesso à estrutura social, econômica e cultural, que promove as oportunidades a partir do Estado, do mercado e da sociedade. Monteiro (2011) acrescenta que essa condição se dá quando os recursos se apresentam como insuficientes ou inadequados para o aproveitamento das oportunidades ofertadas, sendo este um fator determinante de um grau maior ou menor de deterioração da qualidade de vida das populações que vivenciam as vulnerabilidades. Acrescenta-se, ainda, que os principais alvos dessa vulnerabilidade são grupos específicos, como negros, indígenas, deficientes, entre outros, em decorrência da discriminação étnica e religiosa (GABATZ, 2015).

Nessa mesma direção, Scott et al. (2018) articulam três dimensões para compreender a vulnerabilidade social: a partir da exposição a riscos; a partir de aspectos demográficos e/ou socioeconômicos e a partir de uma perspectiva multidimensional. Os autores salientam que a construção multidimensional da vulnerabilidade social é a perspectiva que preconiza um olhar mais amplo sobre o sujeito através da percepção de diversos fatores, afinando-se, mais do que as outras, com o ponto de vista dos estudos na Psicologia. Monteiro (2011) corrobora a posição dos autores, uma vez que considera os condicionantes da vulnerabilidade social como múltiplos, complexos e multifatoriais, tendo em vista que dependem também das variáveis da exclusão social.

Se, com essas considerações, pode-se alinhar significados para a vulnerabilidade social, torna-se pertinente pensar nos territórios onde essa vulnerabilidade impera. Ou seja, quais são os lugares vulneráveis e como são? Segundo Gabatz (2015), os lugares ditos vulneráveis são aqueles em que os sujeitos enfrentam riscos e a dificuldade ou impossibilidade de acesso à moradia digna, a condições sanitárias, educacionais, de trabalho e de participação social e à informação. Essa série de fragilidades dá espaço, muitas vezes, para a violência. Gageiro et al. (2019) afirmam que nesses territórios, os sujeitos estão mais vulneráveis do que os moradores de outras localidades, pois precisam estar sempre alertas caso a violência ocorra inesperadamente. As autoras, ao descreverem o território onde realizam uma intervenção com crianças e adolescentes, retratam o que seria, então, um território vulnerável:

Os moradores, em sua maioria, vivem da reciclagem do lixo. Alguns cantões da vila não têm saneamento básico. Eles convivem com o poder paralelo do tráfico e com abordagens policiais frequentes e muitas vezes violentas. Sobrevivem em um lugar de invisibilidade social. A comunidade está submetida a muitas violências: ao abandono social, à força paralela do tráfico de drogas e à ação policial, que se impõe arbitrária e desumanamente tanto com adultos quanto com crianças. Neste ambiente inóspito, seus moradores encontram, como forma de resolução de seus conflitos, quaisquer que sejam eles, repetições destas vivências de violência (GAGEIRO et al., 2019, p. 458).

Nesses territórios, Klautau (2017) coloca que os jovens enfrentam a insegurança, a incerteza (quanto ao trabalho, quanto ao acesso aos bens, quanto à concretização de sonhos) e a exposição a riscos. Desse modo, a autora defende que a juventude, por si só, é um período povoado de vulnerabilidades, logo, tão mais acentuada será essa condição quanto mais adverso for o contexto social. Ela coloca então, dialogando com os outros autores já explorados, que há pelo menos três faces da vulnerabilidade que se relacionam entre si: a econômica, a social e a subjetiva.

A esta altura, é possível perceber a forma como se entrelaçam os conceitos de exclusão e vulnerabilidade social, inclusive a outros aspectos como risco, violência e precariedades. Uma vez que as situações de vulnerabilidade decorrem dos impasses sociais oriundos da desigualdade, por uma lógica de divisão desproporcional de ativos físicos, pessoais e sociais (GABATZ, 2015), entende-se que ela guarda uma relação estreita com a exclusão social. Nessa direção, a vulnerabilidade social será aqui entendida como um dos resultados da exclusão social, sendo este um processo mais macrossocial e diluído por entre as diversas vulnerabilidades que podem assolar os sujeitos. Afinal, se “vulnerável” está atrelado a “provocar dano” ou “causar lesão”, com restrito acesso aos bens e às oportunidades (CRUZ; HILLESHEIM, 2016), então se pode conceber a exclusão social como sendo o fenômeno que constrói essa condição tão adversa.

Para Cronemberger e Teixeira (2013), “exclusão social” tem sentido temporal e espacial, um caráter mais estático e cronificado, e “vulnerabilidade” é um termo que possui a capacidade de englobar situações intermediárias de risco, localizadas entre os extremos “inclusão” e “exclusão”, adquirindo um caráter mais dinâmico. Com relação a essas situações intermediárias, Castel (1997) propõe a “zona de vulnerabilidade” como uma zona intermediária entre a “zona de integração” e a “zona de desfiliação”. Na “zona de vulnerabilidade”, os vínculos relacionais estariam fragilizados e o trabalho, precarizado. Nesse sentido, em concordância com Carmo e Guizardi (2018), pode-se compreender que a vulnerabilidade não se trataria de uma condição natural que não permite contestações, pelo contrário: associando contextos individuais e coletivos, as situações de vulnerabilidade podem ser enfrentadas, rumo à “zona de integração”.

Tendo em vista essas considerações, é preciso refletir sobre os impactos desse contexto sobre os sujeitos que o vivenciam. Um dos efeitos desses processos de exclusão e vulnerabilidades é a invisibilidade, fenômeno que, na adolescência, momento em que se busca reconhecimento e visibilidade, pode ser bastante negativo. Oliveira (2001, p. 40) destaca que “os adolescentes de periferia transitam pelas cidades, mas não são vistos, como se não

pertencessem à paisagem oficial, tornando-se estrangeiros em sua própria terra e desequipados para a viagem contemporânea”. Outeiral (1998) corrobora com essa ideia, traduzindo alguns sentimentos com relação a cenas presenciadas cotidianamente:

Aí estão eles, tão logo começemos a sair desta sala, nas ruas, nas estradas, nos campos, nas cidades e – de novo – nas ruas, entre os carros, provocando em nós os mais variados sentimentos, confessáveis ou não: vergonha, repulsa, culpa, irritação, medo, entre muitos outros... Melhor seria não vê-los, não escutá-los, não senti-los: negá-los ou (de)negá-los (...). (OUTEIRAL, 1998, p. 76).

Nessa perspectiva, conforme Oliveira (2001), o adolescente é jogado em um incômodo “sem-lugar”, gerando uma busca exacerbada pelo reconhecimento. Desse modo, é preciso questionar se esse reconhecimento é viabilizado por formas socialmente aceitas, ou se esse adolescente necessita buscar meios alternativos para tal. É preciso ponderar que há, sim, momentos em que esses adolescentes ganham visibilidade, todavia esta vem por meio de rótulos: carentes, favelados, ladrões, menores infratores, delinquentes, criminosos, bandidos, viciados (MELLO, 2014). Esses rótulos são atribuídos a eles ao mesmo tempo em que eles se identificam com a estética da criminalidade, vendo na imagem do traficante um ideal e na arma um passaporte para a visibilidade, muitas vezes a única possibilidade de serem reconhecidos (SOARES, 2004; KEHL, 2008; ZALUAR, 1994).

Diante desse curto leque de possibilidades, consoante Broide (2010), os processos de exclusão agravam-se na medida em que o processo de globalização impacta nos territórios da periferia, exacerbando a situação de pobreza, e conseqüentemente, da não garantia da cidadania. O autor afirma que esse processo desregulamenta as relações de trabalho, dificulta a inserção das novas tecnologias no território, reduz as possibilidades de qualificação profissional e lança a população em direção ao trabalho informal. A partir desse cenário, o espectro da exclusão social e as diferentes vulnerabilidades, dentro da experiência da adolescência, podem prospectar uma série de desdobramentos: violências, infrequência escolar ou interrupção dos estudos, gravidez, atos infracionais, entre outros. Esse montante de fatores de risco e, conseqüentemente, os eventos a eles atrelados, podem ser compreendidos como um ciclo de experiências repetidamente fracassadas, que tende cada vez mais a se agravar, cuja solução, para o adolescente, com frequência é a rua (MARIN, 1998).

Em consonância com isso, Torossian et al. (2017) salientam que a sociedade brasileira é desigual e instável, onde os adolescentes “aborrecem” justamente por exporem seu sentimento de inadequação a ela a todo momento. Considerar esse sujeito um “aborrecente”, segundo Marin (2009), é uma violência na medida em que não se reconhece sua alteridade, pois, “se aquela pessoa aborrece, então é melhor ignorá-la, afastar-se dela, poupar-se do

embate que ela propõe (...)” (p. 39). Isso se exacerba, conforme Torossian et al. (2017), no caso dos adolescentes “da ralé”, pois explicitam também aquilo que a sociedade quer recalcar - a diferença de condições – mantendo a ilusão de que todos nascem iguais perante a lei. Esse pode ser considerado um mecanismo de defesa, no qual se bloqueiam as percepções, entorpecem-se os sentidos, anestesia-se a sensibilidade e se turva a visão, todos seletivamente, a fim de evitar perturbar a “paz interior” (SOARES, 2004).

Pode-se pensar a influência dos contextos sociais de exclusão na adolescência também a partir de Winnicott (1971/1975), que afirma que o crescimento é uma questão de entrelaçamento altamente complexo com o meio ambiente facilitante, ou seja, é preciso que haja continência durante a adolescência, por parte da família ou de “unidades sociais” que proporcionem esse cuidado. Para o autor, o melhor que um cuidador pode fazer por um adolescente é “sobreviver” a ele – tal como o continente “sobrevive” às fortes ondas que vêm do mar, acalmando-as. Entretanto, como se configura esse meio ambiente facilitante em meio à exclusão, à pobreza e à violência? Uma vez que as relações familiares podem se fragilizar em decorrência de desses fatores (JANCZURA, 2012), esses sujeitos possivelmente se deparam com alguns entraves no processo de sua adolescência.

Em decorrência desses entraves, Birman (2011) coloca que a falta de horizonte para o futuro, a cultura das drogas, a violência e a agressividade, em geral, são contrapartidas para a impotência nesses tempos sombrios da atualidade, em meio a tantas privações. Logo, a exclusão enquanto fenômeno macro social pode repercutir diretamente nas esferas mínimas de proteção e cuidado, como o seio familiar e também comunitário, que, por sua vez, volta a repercutir na sociedade de forma mais ampla, gerando um ciclo. Ou seja, para o adolescente cujo cotidiano é perpassado pelo risco, pela violência, pela fragilização familiar e pela precária situação socioeconômica, “crescer é um empreitada que ele deve enfrentar sozinho, um salto no escuro” (FEFFERMAN, 2013, p. 69).

Assim, imersos na exclusão social, esses adolescentes podem não encontrar, muitas vezes, meios de reconhecimento social e de subjetivação necessários a um desenvolvimento saudável. Rosa (2016, p. 25) afirma que “as diferenças e a desigualdade de forças e de posição no campo social produzem enlaces que muitas vezes condicionam a pertença social à submissão sistemática aos parâmetros dominantes”. Ou seja, a exigência de adequar-se a esse padrão dominante contribui com o complexo processo da exclusão, principalmente no que tange aos modos de ser adolescente em meio a esse contexto adverso. Dessa forma, por não corresponderem a um “padrão” esperado, seus desejos, sonhos e expectativas correm o risco de serem podados, em nome de um sistema que o exclui e o sujeita à sociedade de consumo

(OLYNTHO et al., 2008). Porém, por mais concretas e reais que sejam as vulnerabilidades do cotidiano desses adolescentes, conforme Gurski (2017), é preciso desconfiar dos discursos queixosos e também daqueles repletos de certeza, visto que a certeza se apresenta sempre como imaginária. A crítica da autora vai de encontro aos discursos da hiperviolência, da periculosidade e, principalmente, da falta de expectativas para o futuro.

Nesse sentido, conhecer a experiência de adolescentes que vivem a exclusão social pode auxiliar em uma melhor compreensão sobre os efeitos dessa experiência, entendendo que há também outras dimensões dentro desses territórios do que não apenas a da exclusão social. O “gueto” pode também expressar possibilidades, criação de estratégias de sobrevivência, convivência, reapropriação da cultura de origem e encontros (TAKEITI; VICENTIN, 2017). Portanto, entende-se que há aspectos que se contrapõem ao clima de “derrota” que parece pairar sobre os territórios de exclusão social, justamente por evidenciarem o potencial criativo de busca por alternativas e de reconstrução de possibilidades de vida.

Sobre essas brechas que se abrem em meio às adversidades do contexto social, Broide (2019) utiliza o termo “ancoragens” para designar aquilo que expande as possibilidades de vida. As “ancoragens” seriam os fios invisíveis que mantêm os sujeitos amarrados à vida, aqueles laços que determinam onde está o desejo, a sobrevivência e a resistência. Assim, o autor afirma que, se essas ancoragens se encontram no meio do território, se esses laços de vida estão no mesmo lugar que a miséria, econômica e psíquica, então é lá que está o desejo de vida, e junto com ele a potência, a ação, o movimento. Atrelado à noção de ancoragens, o termo “resistência” também se faz importante nesse âmbito. A resistência seria uma experiência de subjetivação, “um combate particular que não afronta o inimigo para infligir uma derrota – o que ela pretende é enfraquecê-lo e fazê-lo bater em retirada. Ele não busca a vitória, mas desarmar o inimigo com suas próprias armas ao desorganizar a guerra que ele havia imposto” (Rosa, 2016, p. 78). De que formas, então, esses adolescentes têm resistido?

2.3 OS DIREITOS DO ADOLESCENTE NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Hoje, no Brasil, pode-se contar com um Sistema de Garantia de Direitos, pautado na Doutrina da Proteção Integral (BRASIL, 1988/2016) e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990/2019), a fim de reconhecer esses indivíduos como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e assegurar os cuidados necessários a eles. No entanto, esses avanços com relação à proteção das crianças e dos adolescentes são

produtos de um percurso histórico, delineado a partir de lutas, debates, reflexões e mobilizações pela defesa dos direitos dessa população. Alguns autores descrevem e refletem sobre esse percurso, como Janczura (2005) e Medeiros et al. (2013), sendo que estes propõem a separação das ações de atendimento às crianças e adolescentes no Brasil em cinco fases: “a assistência aos expostos; a ação sanitária; a doutrina do direito do menor; a doutrina da situação irregular; a doutrina da proteção integral” (p. 177).

A assistência aos expostos, desde o período colonial, conforme Rizzini e Rizzini (2004), foi marcada por um cunho caritativo e religioso, no qual as Santas Casas de Misericórdia eram responsáveis pelo cuidado de crianças que eram depositadas nas Rodas dos Expostos e lá permaneciam até a adolescência. Em seguida, o momento descrito como “ação sanitária” é contemplado no panorama do século XIX, no qual as autoras afirmam que vigora o “século das luzes” e com ele o anseio pelo progresso e pela “limpeza social” – é nesse momento que emerge o termo “menor” para designar crianças e adolescentes “desvalidos e abandonados”. Depois, no século XX, tem-se ações de cunho estatal, período em que se instaura o Código de Menores (1927), o Serviço de Assistência a Menores – SAM (1941), a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM (1964) e o Novo Código de Menores (1979), que inaugura a Doutrina da Situação Irregular.

Dentro da política nacional do bem-estar do menor, foi constituída a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), a fim de executar as medidas previstas na época para crianças e adolescentes. Marin (2010, p. 66), ao descrever a velha FEBEM, expressa como característica “crianças massificadas pela rotina de atendimento, sem nome, sem objetos próprios, sem cama, sem roupa, sem sexo, sem história”. É relevante compreender que essas medidas, que constituíram a história das políticas para infância e adolescência antes do ECA, não possuíam uma perspectiva de proteção e cuidado, mas sim de disciplina, controle e punição. Contudo, ainda assim representam uma trajetória importante que gradualmente evoluiu para as diretrizes e políticas públicas que hoje vigoram no Brasil, que podem ser consideradas como grandes avanços nesse âmbito.

Já em 1959, internacionalmente é possível perceber um ligeiro progresso com relação à defesa dos direitos da criança e do adolescente, pois estes ganham uma declaração específica e exclusiva, reconhecendo-lhes o direito à proteção integral: a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Em 1989, dando continuidade a esse processo, firmou-se a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, cujos princípios acordados foram a igualdade, o interesse superior da criança, a obrigação do Estado de proteção dos direitos da criança, a proteção especial e os direitos assegurados em conflito com a lei (SANTOS, 2014).

É interessante perceber a forma como a evolução desses direitos se desenvolve, inicialmente, apenas na perspectiva de proteção à criança, não contemplando o adolescente ou o aglutinando dentro do termo “criança”. Esse fato parece dizer algo sobre o olhar da sociedade sobre o adolescente: ou uma sociedade que ainda não reconhecia a adolescência como tal, devido a sua recente construção, ou uma sociedade que via o adolescente pobre sob o estigma de “criminoso”, “perigoso”, “marginal” e, portanto, mais digno de punição do que proteção (RODRIGUES, 2015).

Outra mobilização importante para a implementação de novos olhares sobre a infância e a adolescência dentro das políticas públicas foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR de 1985, que contou com a participação direta de crianças e adolescentes em movimentos reivindicatórios (MEDEIROS et al., 2013). Assim, em consonância a esses princípios e reivindicações, contrapondo a Doutrina da Situação Irregular, surge a Doutrina da Proteção Integral, presente na Constituição Federativa da República, em seu artigo 227 (BRASIL, 1998/2016), que garante prioridade absoluta na formulação e efetivação de políticas públicas a esse segmento.

Nesse mesmo movimento, logo em seguida, é promulgada a lei 8.069, dando vigência ao ECA, marco institucional histórico no que tange aos avanços na garantia de direitos para crianças e adolescentes, pois essa lei reconhece a criança e o adolescente não mais como “objetos” das leis, mas como sujeitos de direitos em situação peculiar de desenvolvimento (BRASIL, 1990/2019). Cabe também ressaltar que o ECA é um documento que vem passando por modificações desde a sua implementação, de forma a melhorar cada vez mais o sistema de garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. São exemplos dessas modificações: a Lei 12.010 de 2009, que dispõe sobre o aperfeiçoamento da garantia do direito à convivência familiar; a Lei 12.594 de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas; e a Lei 13.431 de 2017, que intensifica a garantia dos direitos da criança e do adolescente vítimas ou testemunhas de violência (BRASIL, 1990/2019).

O ECA preconiza, em seu artigo 4º, que é dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, 2019). Assim, o adolescente deve ter esses direitos garantidos para que possa viver a sua adolescência de forma a propiciar o seu desenvolvimento. Para, de fato, assegurar esses direitos “a tríade Família-Sociedade-Estado não deve atuar isoladamente, mas de forma coletiva e

complementar (...) é importante a atuação de uma rede de atendimento que integre o Sistema de Garantia de Direitos” (FARINELLI; PIERINI, 2016, p. 64). Esse sistema é pautado em uma articulação entre os diversos poderes, setores, serviços e atores das políticas públicas em prol da gestão e da efetivação dos direitos propostos pelo ECA.

Ainda que o Brasil tenha avançado significativamente com relação aos direitos da criança e do adolescente, sabe-se que estes nem sempre estão garantidos para todos, principalmente para aqueles que se encontram em situação de exclusão social. Segundo Silva e Alberto (2019), “temos uma Rede em que não há nós, que não possibilita os encontros e as trocas, mas há fios soltos, que não se conectam” (p. 10). A morte de milhares de crianças e adolescentes por causas externas, o trabalho infantil, a violência física e sexual, a defasagem e evasão escolar, a violação dos direitos nas instituições (abrigos, socioeducação, etc.) são questões que denunciam a complexidade, a intensidade e magnitude dos desafios que ainda precisam ser enfrentados para garantir o cuidado e a proteção integral à infância e à adolescência (Barbiani, 2016). Moreira e Costa (2016) salientam que há diferentes variáveis que podem afetar a efetivação ou não das políticas públicas, e que isso poderá produzir um distanciamento entre aquilo que é promulgado e aquilo que é realizável. Nesse sentido, as autoras reconhecem a importância e o caráter inovador do ECA, contudo, problematizam o fato da não participação de crianças e adolescentes nesse documento:

(...) o ECA limita-se a enunciar crianças e adolescentes, sem dar-lhes uma voz ativa – expressão de cidadania, como dito. Embora se possa aí supor um paradoxo, ele é apenas aparente, na medida em que a negação da diferença (no caso, do outro representado por crianças e adolescentes) se mostra coerente com as políticas públicas contemporâneas, as quais se alimentam do paradigma da defesa dos direitos individuais e da promessa da igualdade, que, contudo, se manifesta subvertida em igualitarismo, verdadeiro fetiche por uma igualdade absoluta, que termina por realçar as desigualdades e delas se alimentar após eclipsar as diferenças (MOREIRA; COSTA, 2016, p. 49).

No que tange mais especificamente à adolescência, é necessário conceber que as adolescências no Brasil são plurais e mostram diversas possibilidades, expectativas, experiências, significados e desafios para a garantia de direitos, uma vez que possuem disparidades regionais, étnicas, culturais e socioeconômicas (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2011). Olyntho et. al. (2008) entendem que essa diversidade pode ser um entrave para a garantia de direitos, uma vez que se toma como parâmetro de abordagens as adolescências ditas mais “tradicionais”, vivenciadas por grupos sociais

privilegiados. Logo, é possível vislumbrar uma relação bastante próxima – e também preocupante – entre a não garantia de direitos dos adolescentes e a exclusão social, uma vez que as diferenças sociais, históricas, culturais e vivenciais parecem não ser levadas em conta por esse sistema. Rizzini, Pereira e Thapliyal (2007) demonstram que muitos adolescentes têm consciência de que as situações difíceis se impõem devido à violação de direitos por parte dos governos, imperando entre eles a sensação de que o poder público não está cumprindo com suas obrigações.

Olhar para as especificidades das adolescências em contextos de exclusão, sob o prisma da garantia de direitos, parece ser um desafio. Afinal, nos territórios onde imperam a pobreza, a violência, o uso de drogas, os conflitos familiares exacerbados, entre outras dificuldades, vários direitos estão sendo violados ou correm risco de ser. Como uma primeira resposta a esse desafio, Bauman (1998) sinaliza que é preciso mais do que apenas reconhecer a diversidade, é preciso saber viver com a alteridade – a questão não é como se “livrar” dos estranhos. Complementando essa ideia, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (2011) aponta que é necessário superar desigualdades e reduzir vulnerabilidades, construindo um novo olhar para a adolescência, que a compreenda sem estigmas e estereótipos, ou seja, que não a exclua como uma “estranha”. Nesse sentido, é preciso modificar olhares, ampliar debates e mobilizar os diferentes atores desse movimento em direção à garantia dos direitos dos adolescentes. Afinal, consoante Souza (2016, p. 28), “em meio a todos esses problemas que teimosamente vão se repetindo na longa duração (...), encontram-se as resistências apontando para outra direção”, sob a forma de vozes que em geral são silenciadas, mas que vez ou outra se fazem ouvir.

Para que as vozes das crianças e dos adolescentes sejam escutadas, faz-se necessário colocar em pauta o protagonismo e a participação social, não apenas no que tange ao ECA, mas em todos os assuntos que digam respeito às suas vidas e ao seu futuro. Embora o direito à participação social esteja previsto na legislação internacional e nacional, ainda não está consolidado, visto que os modos de fazer leis, fazer políticas públicas e tomar decisões ainda são permeados por posturas adultocêntricas (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2011). Enfocando nos adolescentes, o protagonismo juvenil, segundo Abramovay et al. (2007), é a mudança de posição do jovem para o centro das políticas públicas, dos debates e dos temas que lhe interessam, sendo assim, uma forma de educação para a cidadania na qual sua opinião é valorizada e escutada. Já a participação social pode ser considerada uma forma ainda mais ativa de inclusão do adolescente, uma vez que, para além

de protagonizar a pauta, poderá construí-la; é “tomar parte de” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2011; OLIVEIRA; SOARES; BATISTA, 2016).

Além disso, Rizzini, Pereira e Thapliyal (2007) consideram que a construção da participação cidadã se dá mediante a consciência da realidade onde se encontram os sujeitos e pela conexão com os processos que determinam essa realidade social. Nesse mesmo sentido, Klautau (2017), entende que “o reconhecimento das adversidades do ambiente pode permitir ao sujeito tomar posse de sua condição de vulnerabilidade e, conseqüentemente, das percepções que foram desmentidas e, portanto, silenciadas” (p. 123). Ou seja, abrir espaço para os adolescentes participarem política e socialmente é muito mais do que permitir que estejam presentes nos momentos de deliberação, é garantir que tenham acesso às informações necessárias e a debates acerca de sua realidade, assegurar as condições de participação e entregar-lhes a palavra.

Ainda, Butler e Princeswal (2012) trazem que a “nova cultura da trabalhidade”, ou seja, as pressões que os jovens de periferia passam por terem de trabalhar mais cedo, pode restringir a participação social. Contudo, os mesmos autores reconhecem a urgência em considerar outras formas de participação, que não apenas em espaços formais, como espaços de encontro entre jovens, espaços culturais e artísticos (rap, funk, teatro...) ou até mesmo religiosos. Abramovay et al. (2002) também consideram como essencial captar e disseminar as expressões juvenis, a fim de permitir que, do seu próprio jeito, contribuam nas problematizações do cotidiano e se reconheçam atores valorizados e capazes de construir soluções para as problemáticas sociais. Trata-se, assim, de escutar não apenas as palavras, mas sim os modos de vida desses adolescentes, só assim será possível ter acesso às suas percepções sobre direitos e demais temas do cotidiano, a fim de transformar as perspectivas no que tange aos direitos dos adolescentes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 DELINEAMENTO

Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois implicou em trabalhar com os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes de cada sujeito na realidade social em que se encontra (MINAYO, 1994/2002). A pesquisa qualitativa, conforme Flick (2009, p. 8), está a serviço de “esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta”. Chizzotti (1998) corrobora isso, ao apontar que adotar essa perspectiva significa abster-se da verificação de regularidades, e sim se dedicar à análise dos significados que os indivíduos dão para as suas ações e dos vínculos entre essas ações com o contexto social em que elas se dão. Entende-se que essa abordagem vai ao encontro da temática de pesquisa, uma vez que buscou compreender a experiência de adolescentes em um contexto de exclusão social, bem como suas percepções acerca de seus direitos. Nesse sentido, esse contexto de pesquisa exigiu o movimento de “mergulhar” em uma realidade bastante específica e singular, não passível de generalizações.

A fim de discutir algumas peculiaridades da pesquisa qualitativa, Minayo (2012) ressalta a importância de conhecer alguns termos que a autora considera como “termos estruturantes das pesquisas qualitativas”: a) experiência (o que o ser humano apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza); b) vivência (produto de reflexão pessoal sobre a experiência); c) senso comum (corpo de conhecimentos provenientes das experiências e vivências que orientam o sujeito em suas ações); e d) ação (exercício dos indivíduos, dos grupos e das instituições para construir suas vidas e sua cultura). Considera-se que esses termos estão em consonância com os propósitos do estudo e foram de suma importância para o caráter qualitativo da pesquisa. Assim, o interesse consistiu em aprofundar a compreensão, a partir de um encontro de subjetividades – pesquisador e participantes –, no qual o pesquisador será considerado como parte ativa da pesquisa e poderá exercer sua criatividade (GOLDENBERG, 2004; MINAYO, 2014).

Como perspectiva epistemológica, adotar-se-á a hermenêutica-dialética, abordagem que visa a articulação entre a “arte da compreensão”, a hermenêutica, e a “arte do estranhamento e da crítica”, a dialética, conforme conceitua Minayo (2014). A fusão dessas abordagens, para a autora, possibilita “a condução do processo ao mesmo tempo compreensivo e crítico de análise da realidade social” (p. 97). Com isso, há a consideração das condições sob as quais surge a fala, sendo o ato do “entendimento” e da “compreensão” finitos e abertos, uma vez que não se busca a verdade sobre o objeto, mas aquilo que o outro

revela como verdade (MINAYO, 2002b). Com esses pressupostos, acredita-se que o estudo estará respaldado em uma perspectiva condizente com a proposta, tomando como eixos a adolescência, a exclusão social e a garantia de direitos, e buscando compreender criticamente a realidade em que se encontram os adolescentes participantes, levando em consideração a relação dialética entre os elementos que permeiam essas realidades. Afinal, assim como não se pode dissociar inclusão/exclusão, há também uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola de cunho filantrópico localizada na periferia de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma unidade social pertencente a uma rede privada de ensino. A instituição existe na comunidade há 22 anos e oferta educação infantil e ensino fundamental, atendendo crianças e adolescentes que residem nessa região, cujos contextos de vida estão permeados pelas precárias condições socioeconômicas das famílias e pela violência no território.

3.2.1 O Território

O bairro onde se encontra a Escola na qual foi realizada a pesquisa é considerado um dos mais violentos da cidade. Tal bairro mostra-se protagonista em diversas notícias nos principais veículos de comunicação do município; em geral, notícias relacionadas a violências, tráfico de drogas, homicídios, incêndios criminosos, etc. Além disso, a partir da inserção da pesquisadora no território, bem como o fato de residir na cidade, a mesma pode verificar que há, de fato, uma ideia de “perigo” que parece pairar não só pela população do local, como também pela população da cidade. Ainda, cabe salientar que o bairro realmente se encontra na extrema periferia da cidade, não só geograficamente (pois praticamente delimita o fim do perímetro urbano), mas também no que tange ao acesso às políticas públicas, uma vez que é conhecido também por ser uma área de significativa pobreza e demais precariedades socioeconômicas.



Figura 1. Acervo pessoal/Fotografia da pesquisadora. Área próxima à escola da pesquisa retratando lixo e entulho, e, ao fundo, algumas casas.



Figura 2. Acervo pessoal/Fotografia da pesquisadora. Área próxima à rua principal do bairro: à direita, a escola da pesquisa (muro azul), e ao fundo, distante, o centro da cidade.

Por fim, Takeiti e Vicentin (2017, p. 151) entendem que a periferia “seria o lócus por excelência da pobreza e exclusão urbanas, onde as contradições sociais, advindas do modelo de expansão da cidade, estariam mais visíveis e aguçadas”. Nesse sentido, é importante salientar que essa escola, localizada em um território marcado pela exclusão social, configurou-se em um local privilegiado para pesquisar questões que englobam a adolescência, a exclusão social e os direitos desses adolescentes.

3.2.2 A Escola

A Escola, como peça importante do território, desenvolve diversas atividades e ações que visam a integração e o desenvolvimento comunitários, como por exemplo o “dia de integração”. Nesse dia, uma vez a cada ano, a Escola busca promover a integração do máximo de entidades, setores e atores que possam ofertar às famílias serviços úteis: projetos de psicologia, odontologia e mostras de cursos técnicos das universidades da cidade, Conselho Tutelar, Polícia Civil, Delegacia do Idoso, encaminhamento de documentações (identidade, carteira de trabalho, etc), Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, brincadeiras, entre outras atividades. Além disso, a instituição promove eventos ao longo do ano letivo nos quais as famílias são convidadas a participar - festas, comemorações e apresentações.

Outro ponto que demarca a atenção à população atendida pela Escola diz respeito ao currículo e às atividades extras oferecidas aos estudantes. Além de contarem com a disciplina de “protagonismo social”, têm a possibilidade de participação em aulas de música, robótica e esportes (judô, handebol e futebol). Ainda, é possível que alguns estudantes almoçam na Escola, nas situações em que se identificam vulnerabilidades socioeconômicas mais agravadas. Em decorrência dessas diversas atividades e serviços ofertados pela instituição, a demanda por matrículas é bastante densa, sendo necessária uma seleção a cada período de matrículas. Nesse sentido, é importante destacar que a Escola possui uma assistente social, que, dentre outras atividades, realiza essa seleção mediante avaliação social e acompanha as famílias atendidas, sendo possível, a partir dessa área profissional, uma leitura técnica mais ampla das realidades vividas por elas.

Em frente às dependências da Escola, encontra-se um Centro Social a ela atrelado, que oferece: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, previsto pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009); Curso de Informática e Mídias Digitais; Grupo de idosos. O SCFV envolve oficinas de aprendizagem lúdica, teatro e arte urbana, atendendo três turmas de crianças e adolescentes por turno, de segunda à sexta-feira, sendo que o público em sua maioria é composto por crianças. Já o curso de informática e mídias digitais é majoritariamente composto por adolescentes, dividindo-se em duas turmas: informática básica e informática avançada. Cada curso, sendo básico ou avançado, tem a duração de um semestre, com aulas de duas horas de duração de segunda à sexta. Cabe salientar que os educandos do Centro Social estudam em diferentes escolas do bairro, não

apenas naquela a qual o Centro Social está vinculado. Assim como a Escola, o Centro Social também conta com uma assistente social e recebe uma densa demanda de matrículas, sendo que busca matricular as crianças e adolescentes mais vulnerabilizados, mediante avaliação social.

3.3 PARTICIPANTES

Os participantes do estudo foram 11 adolescentes, cinco meninos e seis meninas. Foram incluídos no estudo adolescentes que tivessem de 12 a 17 anos de idade, que frequentassem o Centro Social, que estivessem matriculados na Escola e que concordassem em participar. Para a composição dos participantes do estudo, a partir da inserção no campo, foram mapeadas as atividades realizadas no Centro Social, a fim de buscar participantes de turmas diversas, pluralizando as experiências a serem compartilhadas. Contudo, esse mapeamento mostrou que no SCFV haviam poucos adolescentes, e destes, poucos se enquadravam nos critérios de inclusão da pesquisa, ao contrário do curso de informática, cujas turmas eram compostas, em sua grande maioria, por adolescentes.

Logo, entre os 11 participantes, foi possível elencar 2 do SCFV, 3 do curso de informática básica e 6 do curso de informática avançada. O número maior de participantes na turma de informática avançada se deve ao fato de, na informática básica, haver menos educandos matriculados na Escola. Ademais, ainda que a faixa etária fosse de 12 a 17 anos, todos os participantes tinham de 12 a 14 anos, fator que facilitou não somente a condução dos grupos focais, como também a análise posteriormente, uma vez que os adolescentes guardavam semelhanças em suas experiências e fases de vida. Essas e outras informações serão representadas no quadro a seguir:

Tabela 1 – Informações sobre os participantes da pesquisa.

Nome	Idade	Ano escolar	Turma no Centro Social
João	14 anos	9°	Informática básica
Coraline	12 anos	7°	Informática avançada
Alice	12 anos	7°	Informática avançada
Matilda	14 anos	8°	SCFV
Dorothy	13 anos	8°	Informática avançada
Dunga	12 anos	6°	SCFV
Pedrinho	12 anos	6°	Informática básica

Harry	14 anos	8º	Informática avançada
Tistu	14 anos	7º	Informática básica
Pollyanna	13 anos	8º	Informática avançada
Wendy	12 anos	7º	Informática avançada

Cabe salientar que os todos os nomes aqui apresentados são fictícios, a fim de resguardar a identidade dos adolescentes que participaram da pesquisa. Os nomes fictícios utilizados foram retirados de personagens de histórias da literatura infantojuvenil. A atribuição de um personagem literário a cada adolescente se deu mediante algumas associações feitas pela pesquisadora, tais como semelhanças psicológicas, de personalidade ou com as situações vivenciadas:

1. João remete ao personagem em “João e o Pé de Feijão”, pois demonstra ter determinação e coragem para alcançar os sonhos que no processo de pesquisa relatou ter, e, se preciso fosse, provavelmente “subiria até o céu em um pé de feijão” para ter êxito.
2. Coraline é a personagem do livro de Neil Gaiman, cuja semelhança com a participante da pesquisa é a postura crítica e a curiosidade – pode-se ressaltar também a necessidade que demonstra de uma relação melhor com seus pais, situação também vivida pela personagem.
3. Alice, tal qual a protagonista de “Alice no País das Maravilhas” (Lewis Carroll), mostrou que está descobrindo um “novo mundo” que põe em xeque aquilo que antes acreditava – parece estar vivenciando a transição entre o meio familiar e o meio social.
4. “Matilda”, livro de Roald Dahl, retrata uma menina que, assim como esta participante, é bastante autônoma e independente, contudo sente-se deslocada em sua família, buscando refúgio no espaço escolar e referências diferentes nesse espaço.
5. Dorothy é uma personagem do livro “O Maravilhoso Mágico de Oz”, de Lyman Frank Baum, que guarda a semelhança com a participante pelo fato de ser aventureira e percorrer longas distâncias para obter o que deseja.
6. Dunga, um dos anões em “Branca de Neve” (Irmãos Grimm), tem em comum com o participante da pesquisa a inocência e a afetividade, pois ele, ainda que tenha tido uma participação menor (caracterizando uma quietude também do personagem), mostrou-se bastante afetivo e receptivo.

7. Vindo do “Sítio do Picapau Amarelo” (Monteiro Lobato), Pedrinho se assemelha ao participante da pesquisa pela sua esperteza, leveza, bom-humor e ludicidade.
8. Harry, assim como o personagem da saga “Harry Potter” (J. K. Rowling), mostrou ser bastante inteligente, reflexivo, e também querido por seus colegas de turma, demonstrando certo “espírito de liderança”.
9. Tistu, em “O Menino do Dedo Verde” (Maurice Druon), é um menino que descobre que tem o “dedo verde” e, por isso, pode fazer florir magicamente qualquer tipo de superfície – este participante também parece ter o “dedo verde”, pois deixa o ambiente mais “colorido” ao fazer florir diversão e afeto (mesmo que não saiba disso).
10. Pollyanna é a protagonista do livro de Eleonor H. Porter, famosa pelo seu caráter otimista, sonhador, utópico e persistente, aspectos também presentes na participante da pesquisa que leva o seu nome. Ainda, a participante demonstra sofrer por não poder ou não conseguir ajudar pessoas de sua família em seus problemas.
11. Wendy, tal como a personagem de “Peter Pan” (J. M. Barrie), aparenta possuir um desejo por liberdade, uma imaginação fértil e uma resistência ao “crescer” – é possível pensar, de forma fantasiosa, que a participante aceitaria tranquilamente “voar” até a “Terra do Nunca”.

Essas associações foram possíveis na medida em que a pesquisadora pode realizar um “mergulho” no campo de pesquisa, ou seja, de forma gradual e mais profundamente, pode conhecer os adolescentes, algumas histórias de vida e outros aspectos referentes à realidade cotidiana por eles vivenciada. Esse “mergulho” será relatado no tópico seguinte.

3.4 PROCEDIMENTOS

3.4.1 Inserção no campo: acessando o território, a instituição e o universo adolescente.

Primeiramente, faz-se pertinente esclarecer o lugar de pesquisadora que se pretendeu assumir neste estudo, o de não neutralidade, levando em consideração a influência de sua subjetividade no processo de pesquisa. Nesse sentido, “os pesquisadores, em si, são uma parte importante do processo de pesquisa, seja em termos de sua própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo e com a capacidade de reflexão que trazem ao todo (...)” (FLICK, 2009, p. 9). Essa marca, deixada pelo sujeito que pesquisa, Minayo (2002a) denomina “criatividade do pesquisador”, e ela se expressa na forma de articular teorias, achados, indagações, reflexões e até mesmo no seu nível de comprometimento com o objeto de pesquisa.

Sendo assim, a inserção da pesquisadora na Escola se deu no início do ano letivo em que o estudo teve seu início (2019), a partir do contato com uma das orientadoras educacionais, profissional que intermediou a inserção da pesquisadora no campo e proporcionou um clima de abertura e acolhimento à proposta de pesquisa. Desse modo, acompanhando a orientadora educacional, a pesquisadora pode participar de momentos como: os chamados “encontros de formação” com os adolescentes dos anos finais; encontros de um projeto intitulado “artemoção” (para explorar sentimentos e relações através de atividades artísticas); um encontro com os professores; um encontro com as famílias; um encontro do grupo de artesanato com as mães; recreios e eventos comemorativos da escola. Esses dois últimos espaços, em especial, possibilitaram uma aproximação mais espontânea e informal com os estudantes e funcionários, ainda que no início fosse possível perceber os olhares de estranhamento e curiosidade sobre a presença da pesquisadora.

Os “encontros de formação” e o “artemoção” eram grupos com adolescentes, mediados pela orientadora educacional, que levantava temáticas específicas e trabalhava a partir de dinâmicas, em geral sobre sentimentos e emoções. Nesses grupos, a pesquisadora interagiu apenas em alguns momentos. Já no encontro com professores, a pesquisadora pode participar, em conjunto com a orientadora educacional e a coordenadora pedagógica, como mediadora. Foi possível auxiliar as profissionais no planejamento do grupo e também no momento de realização do mesmo, levantando discussões e facilitando o diálogo. No encontro com as famílias, também a pesquisadora pode participar planejando, organizando e mediando o momento. Nesse encontro, foi feita uma dinâmica que envolvia os familiares e seus filhos, evocando lembranças dos cuidadores a fim de que compreendessem a fase de desenvolvimento atual de seus filhos e trabalhando com eles a importância do afeto. O grupo de artesanato com as mães, organizado também pela orientação educacional, contava, naquele dia, com uma oficina que ensinava as mães a fazerem “fuxicos”, momento em que a pesquisadora se manteve, em suma, observando. E por fim, pode-se participar de festividades como aniversário do centro social, formatura das turmas de informática e mídias digitais, festa de Natal, Dia da Integração, entre outros. Participar desses espaços foi de suma importância para a inserção no campo de pesquisa, transformando o “quem é aquela?” (acompanhado de olhares de estranhamento) em “ah, é a psicóloga!” (acompanhado de cumprimentos e conversas).

Cabe ressaltar que também foi percebido um estranhamento a partir da entrada no bairro e da circulação da pesquisadora nele, evidenciando, a partir dos olhares curiosos, a clareza dos moradores quanto a quem pertence ao território e quem não pertence. Gageiro et

al. (2019) salientam a posição de “estrangeiro” que se encontra alguém que adentra um território ao qual não pertence, assim, uma vez sendo essa posição delicada, torna-se necessário “costurar”, no diálogo, a significação das palavras e das ações. O acesso ao território, na verdade, deu-se majoritariamente a partir da relação estabelecida entre os sujeitos que o compõem e a pesquisadora, dentro da instituição escolar, na medida em que é possível compreender que o território não se restringe a uma dimensão física, mas também abrange uma dimensão simbólica, relacional e social (NASCIMENTO; MELAZZO, 2013; LAHORGUE, 2016). Nesse sentido, o contato da pesquisadora com funcionários, professores, estudantes e familiares permitiu adentrar no campo cultural do território, trazendo à tona seus modos de vida e de organização cotidiana.

Além de poder acompanhar essas atividades na Escola, a pesquisadora também pode acompanhar algumas atividades do Centro Social, tais como as oficinas do SCFV, algumas aulas do curso de informática, os momentos de lanche e as atividades com todas as turmas do Centro Social integradas. Na medida em que a frequência da pesquisadora nesses espaços aumentava, a abertura e a afetividade das crianças, adolescentes e dos profissionais, assim como no espaço da Escola, tornava-se notável – os cumprimentos, abraços e beijos nos corredores e intervalos, desenhos e bilhetes carinhosamente feitos, comentários como “eu gostei de ti, sora” e convites para almoçar na escola, estes por parte dos profissionais. Nesse sentido, é importante considerar que os profissionais, desde o início da inserção no campo, salientaram a necessidade e a relevância da presença de um(a) psicólogo(a) na instituição, fato que pode corroborar com a abertura à proposta de pesquisa.

Outro aspecto importante a ser considerado nesse “mergulho” no campo de pesquisa foi o acesso ao universo adolescente desse contexto. Torna-se um pouco desafiador a uma pesquisadora adulta entender os gostos, os conflitos e as formas de se relacionar desses adolescentes, contudo não impossível. Afinal, pesquisar com adolescentes é adentrar em um universo de experiências pessoais, sociais e culturais diferente daquele que foi vivenciado pelo adulto de hoje. Moreira (2004) afirma que isso implica em uma posição ética e metodológica diferenciada do pesquisador, pois é necessário levar a sério os sentidos construídos pelos adolescentes para a sua própria vida. Nesse sentido, é possível pensar que apenas por meio do respeito aos modos de vida, da escuta, da confiança e do vínculo é que essa tarefa será realizada de forma mais profunda.

O objetivo em imergir no campo de pesquisa de tal maneira foi reconhecer o contexto onde se inserem os adolescentes participantes, em um exercício de aproximação, distanciamento e reflexão, que possibilitou a articulação dos passos seguintes do percurso

metodológico. Ainda, tornar-se visível e presente nas situações cotidianas da instituição pareceu auxiliar a pesquisadora a ser incluída no “cenário” por onde transitavam os adolescentes participantes, proporcionando a familiarização necessária para disparar o contato e poder acessá-los.

3.4.2 Instrumentos/Recursos utilizados

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os adolescentes participantes. A entrevista semiestruturada pode fornecer os dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação, mapeando e compreendendo, assim, o “mundo” de cada participante (GASKELL, 2003). Nesse sentido, Minayo (2014), ao caracterizar a entrevista como forma privilegiada de interação social, salienta que ela está sujeita às dinâmicas existentes nas relações sociais. As entrevistas tiveram duração aproximada de 50 minutos e ocorreram nas dependências no Centro Social, nas salas do Serviço Social e da Coordenação, cedidas à pesquisadora pela equipe. Elaborou-se um roteiro para entrevista contendo três grandes eixos: 1) a experiência da adolescência; 2) o contexto social e suas repercussões na vida dos adolescentes; 3) adolescência e direitos (Apêndice D). As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra.

O número de entrevistas levou em consideração o critério de saturação, que prevê a suspensão da inclusão de novos participantes caso as informações apresentem já aspecto redundante, ou o acréscimo de novas participações caso as informações estejam insuficientes para contribuir com a discussão (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). Para este estudo, foi estipulado o número de 10 participantes, porém conta com 11 participantes pelo fato de que um deles, aqui chamado de Dunga, apresentava algumas dificuldades de comunicação, ainda que tenha manifestado entusiasmo e alegria em poder fazer parte da pesquisa. Desse modo, sentiu-se a necessidade de convidar mais um adolescente para participar, compondo, assim, um rol de 11 participantes.

Em um segundo momento, os adolescentes entrevistados foram convidados a participarem de um grupo focal, cujo planejamento encontra-se no Apêndice E. Realizou-se dois grupos focais, um com cinco participantes e outro com seis, sendo que as temáticas levantadas nos grupos partiram da análise prévia das entrevistas, a fim de aprofundar os aspectos que se mostraram mais relevantes. Alguns temas emergentes das entrevistas foram: o fim do brincar e o início do trabalho demarcando a adolescência; a violência presente e também a estigmatização do território onde residem; o pouco acesso ao centro da cidade e a

compreensão da desigualdade; a separação entre o “serviço” e o “sonho”; reivindicações com relação a direitos que julgaram não assegurados.

Assim, do mesmo modo, o recurso disparador dos grupos foi pensado a partir dos resultados das entrevistas. Tendo em vista a abertura dos adolescentes para a entrevista e a facilidade de expressão da grande maioria dos entrevistados, assim como a fase do desenvolvimento em que se encontram - onde ainda impera a ludicidade -, optou-se por utilizar nos grupos as cartas do jogo Dixit (ROUBIRA, 2008). Trata-se de um jogo lançado em 2008 pelo francês Jean-Louis Roubira e ilustrado pela artista Marie Cardouat, trazido ao Brasil pela editora Galápagos Jogos. O jogo estimula a imaginação e a criatividade na medida em que propõe a atribuição de palavras, frases, sons e ideias a imagens. Para fins desta pesquisa, não foi utilizado o jogo completo, mas sim apenas as cartas, pois se entendeu que estas, através das ilustrações intrigantes e criativas, poderiam mediar, auxiliar ou até mesmo facilitar a expressão dos participantes nos grupos focais.

Ao contrário da lógica do jogo, nos grupos focais foi proposto que os adolescentes atribuíssem imagens às ideias norteadoras elencadas a partir da análise prévia das entrevistas. Desse modo, foram dispostas em uma mesa 60 cartas do jogo e a frase “escolha uma carta que represente...” (Figura 3). No decorrer do grupo, foram lançadas seis solicitações, completando a frase exposta: 1) quando vocês pararam de brincar e começaram a ter responsabilidade; 2) quando vocês conseguirem começar a trabalhar; 3) um sonho de vida; 4) o centro da cidade; 5) o bairro onde você mora; 6) os direitos de vocês enquanto adolescentes. A cada solicitação, os participantes deveriam buscar na mesa uma carta para representar suas ideias e sentimentos, e, em seguida, cada um poderia relatar o porquê de ter elegido a carta e contar as associações feitas. Assim como as entrevistas, os grupos foram gravados em áudio e transcritos na íntegra.



Figura 3. Acervo Pessoal/Fotografia da Pesquisadora. Mesa preparada com as Cartas do Jogo Dixit para o início do grupo focal.

Os grupos, conforme Gaskell (2003), configuram-se como importante recurso metodológico, pois possibilitam que os participantes levem em conta outros pontos de vista e compartilhem experiências. Ainda, Barbour (2009), pontua que os grupos focais podem encorajar os participantes a uma maior honestidade, proporcionando debates sobre questões normalmente não levantadas, principalmente se o objetivo do grupo é refletir alguma experiência em comum que os difere dos outros. Afinal, é preciso que os participantes “tenham o suficiente em comum entre si, de modo que a discussão pareça apropriada, mas que apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião” (BARBOUR, 2009, p. 21). Logo, acredita-se que os grupos focais puderam enriquecer a pesquisa na medida em que buscaram uma compreensão mais ampla e profunda de aspectos já colocados nas entrevistas e proporcionaram um momento de encontro afetivo e acolhedor aos adolescentes.

É importante aqui considerar que as cartas do Jogo Dixit cumpriram com seu objetivo enquanto disparadoras para os grupos focais, facilitando a expressão de sentimentos e a comunicação entre os participantes e possibilitando a abordagem dos temas centrais elencados nas entrevistas. Além disso, por contemplar a dimensão da arte, tornou o encontro mais lúdico e atrativo, configurando-se como uma via de acesso à subjetividade. Outros autores apresentam também o uso da arte com adolescentes em seus escritos, demonstrando êxito e riqueza nessas ações, bem como diferentes possibilidades desse uso – como a utilização da

música descrita por Gurski (2017), em oficinas de Rap com adolescentes inseridos na socioeducação, e da literatura e da poesia, por Poli e Faissol (2016), com adolescentes do ensino médio e uma escola pública.

Outro instrumento “invisível” da pesquisa qualitativa, mas que possui significativa importância: a palavra. Broide (2008/2010) caracteriza de forma positiva esse tipo de encontro, afirmando que “a palavra, tal como agulha e linha, tece o encontro entre as pessoas e permite a construção de caminhos alternativos” (p. 135), a partir da nomeação de conflitos, sentimentos, dificuldades e desejos. A palavra, conforme Minayo (2014), é símbolo de comunicação por excelência, uma vez que ela contém a experiência, permite o entendimento intersubjetivo e social, cria a comunidade e reflete suas condições, possibilidades, sonhos e desejos. Assim, este estudo buscou na palavra, ou seja, na possibilidade de escuta desses sujeitos e de legitimação de seu lugar social, recurso para alcançar seus objetivos.

3.4.3. Análise do material

Em um primeiro momento, foram analisadas as entrevistas de forma individual. Em seguida, após serem feitas todas as entrevistas e suas respectivas análises individuais, foi analisado o conjunto de todas as entrevistas, momento em que foi possível identificar os elementos que emergiram com maior carga discursiva, frequência e relevância para os participantes. Os elementos que despontaram das análises das entrevistas serviram, conforme mencionado anteriormente, como subsídio para a elaboração da dinâmica dos grupos focais. Assim, logo depois da realização de cada um foi feita a análise das transcrições das falas em articulação com as imagens das cartas do jogo Dixit utilizadas por eles, e depois os grupos também foram analisados em seu conjunto. Todos esses momentos de análise foram realizados pela pesquisadora em conjunto com a professora orientadora, de forma que em cada um desses tempos foi possível refletir e debater sobre os aspectos encontrados no material.

Salienta-se que tanto na análise das entrevistas, quanto na análise dos grupos focais, foi utilizado o método de análise de conteúdo temática (MINAYO, 2014), que consiste em descobrir núcleos de sentido na comunicação, sendo que a presença de determinados temas aponta para estruturadas relevantes, valores e modelos no discurso. Nessa direção, análise e interpretação se encontram no mesmo movimento de olhar com atenção para o material da pesquisa, buscando – no caso da análise de conteúdo – aquilo que está além dos conteúdos manifestos (GOMES, 1994). Conforme Minayo (2014), ocorreram três etapas da análise de

conteúdo temática: 1) Pré-análise: a partir da leitura fluente do material, verificou-se se ele atendia os aspectos previstos pela pesquisa, se contém características do universo estudado e se tem potencial para elaborações de possíveis respostas às questões de pesquisa; 2) Exploração do material: momento em que se elencou categorias a partir dos temas (núcleos de compreensão do texto); 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: momento em que se realizou inferências e interpretações articuladas com as dimensões teóricas do trabalho.

Por fim, foram integradas as análises das entrevistas e dos grupos focais por meio da triangulação. A triangulação possibilita ao pesquisador olhares múltiplos e multifacetados, apontando paradoxos e contradições, e integrando perspectivas diferentes em relação ao fenômeno estudado, uma vez que a questão de pesquisa é considerada a partir de, ao menos, dois pontos distintos (TUZZO; BRAGA, 2016; FLICK, 2009). Esse movimento de “triangular”, de fato, possibilitou, a partir de dois ângulos, enxergar um terceiro: participantes mais tímidos nas entrevistas que nos grupos participaram com mais afinco; outros que parecerem reelaborar no grupo questões já levantadas nas entrevistas; novas questões que se construíram a partir desses dois momentos de produção de dados; até mesmo novos vínculos entre os participantes da pesquisa, etc. Portanto, entende-se que a triangulação pode proporcionar a ampliação da compreensão da realidade vivenciada pelos participantes, uma vez que suas narrativas foram produzidas em dois espaços e com recursos técnicos diferentes – entrevista e grupo focal. Logo, foi possível encontrar aproximações e distanciamentos entre esses dois lugares de fala.

3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O estudo considera as diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos, tendo por base a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016). A partir da inserção do projeto na Plataforma Brasil, o mesmo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, e aprovado sob o CAAE 05063118.9.0000.5346. Ainda, salienta-se que no processo de pesquisa buscou-se respeitar, conforme o Conselho Nacional de Saúde (2016), os princípios éticos da autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade.

Para que pudessem ser realizados as entrevistas e os grupos focais, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), documento que abarcou, em linguagem clara e compreensível, os objetivos, os procedimentos, os riscos, e os benefícios do estudo. Neste documento também constava que a participação seria voluntária e que a permissão em participar poderia ser retirada a qualquer momento. Ainda,

ficou assegurado a todos os participantes o sigilo com relação à sua identidade. Cabe considerar que para a participação de adolescentes em estudos (menores de dezoito anos de idade), o TCLE deveria ser assinado pelo responsável legal, e o adolescente deveria assinar o Termo de Assentimento (TA). Contudo, esta pesquisa solicitou a dispensa da assinatura do TCLE pelos responsáveis legais, mediante justificativa, conforme preconiza o Artigo 14 da Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016), e obteve aceitação por parte do Comitê de Ética. Argumentou-se acerca da maturidade cognitiva e psíquica do adolescente na tomada de decisão em participar de uma pesquisa (BORGES; DELL'AGLIO, 2017; SANTOS et al., 2017; JAGER et al., 2013) e também acerca do tema de pesquisa, que diz respeito ao cotidiano dos adolescentes.

Quanto aos benefícios da pesquisa, estes puderam/poderão ser observados a curto, médio e longo prazo. Em curto prazo, foi possível oferecer um espaço de acolhimento e de escuta, oportunizando a eles um lugar para falar de suas experiências, ideias e sentimentos, a partir do interesse da pesquisadora em ouvi-los. Já a médio e longo prazo, tem-se o compartilhamento dos resultados da pesquisa com a instituição e com os adolescentes participantes por meio de devoluções (que serão descritas mais detalhadamente no tópico abaixo), e com a comunidade científica por meio de publicações, a fim de contribuir com a construção do conhecimento acerca da temática estudada.

3.5.1. Atividades devolutivas

Buscando atender aos pressupostos da ética no processo de pesquisa, torna-se importante destacar as atividades devolutivas como um compromisso, uma vez que se parte de uma visão na qual os participantes são sujeitos ativos nesse processo e, assim, a pesquisa pode se configurar também como ferramenta de transformação no campo em que se insere. Desse modo, entende-se que essas atividades devolutivas seriam como uma contrapartida da pesquisadora, não só para os participantes, mas também para a instituição, cujo resultado foi bastante positivo e possibilitou a mobilização de determinados assuntos, sentimentos e relações, enriquecendo ainda mais o processo de pesquisa.

Assim, para realizar essa devolução, foram acordadas algumas atividades com a instituição. A primeira delas, disparada logo após o término da produção do material, foi no formato de oficinas mensais na Escola, uma com cada turma do 7º, 8º e 9º ano. Optou-se por já iniciar uma atividade devolutiva pelo fato de muitos dos participantes pertencerem ao 9º, ou seja, a pesquisadora perderia o contato com eles a partir do ano de 2020, quando muitos

saíssem da Escola para ingressar em outra, no Ensino Médio. Além disso, a pesquisadora poderia manter o contato com a escola em uma ideia de troca e de continuidade do processo de pesquisa. Essas oficinas tiveram como temática “Projeto de Vida e Futuro”, tema significativamente levantado pelos participantes da pesquisa e também de interesse da instituição. Os encontros tiveram duração de 1 hora e 40 minutos, correspondentes a dois períodos de aula, contaram com a participação das professoras daquele período de aula e tiveram como ferramentas algumas dinâmicas e o diálogo.

Além dessas oficinas na Escola, foram realizadas oficinas quinzenais no Centro Social, com as turmas de informática básica e informática avançada, sobre outros temas levantados na pesquisa e também de interesse dos adolescentes. Foram trabalhadas temáticas acerca da identidade, da adolescência, da infância, das relações, da família, da sociedade, entre outros. O professor do curso, muito querido pelos alunos, participou de todos os momentos ativamente. Nesses encontros, foram utilizadas dinâmicas e materiais variados para fomentar o diálogo, os debates, as reflexões e as interações – e também os risos e outros afetos. No centro social, pelo fato de as oficinas terem sido quinzenais com as mesmas turmas, diferentemente da escola (onde pelo número de aluno se pode realizar apenas uma oficina em cada turma), conseguiu-se construir com os adolescentes e com o professor um vínculo bastante positivo.

Desse modo, as provas desse vínculo vieram à tona no final das atividades, da forma mais concreta possível: os estudantes, juntamente com o professor, confeccionaram dois vídeos para homenagear a pesquisadora, um com cenas filmadas dos encontros em meio à leitura de uma mensagem, pela voz de uma das adolescentes, e outro com cenas dos próprios adolescentes deixando cada um a sua mensagem. A apresentação desses vídeos foi em uma “festa surpresa de despedida” organizada por eles, visto que seria o último dia de atividades da pesquisa no centro social. O momento causou muita comoção e deixou marcas significativas não só no processo de pesquisa, mas também na própria pesquisadora. Importa destacar também o uso que o professor fez das atividades devolutivas de pesquisa, pois através da confecção dos vídeos proporcionou aos adolescentes um aprendizado pertinente ao curso que realizam no centro social.

Por fim, ressalta-se que, além da devolução já realizada junto aos adolescentes, estes resultados também serão disponibilizados à instituição na qual a pesquisa foi realizada, tanto a partir da entrega de duas cópias da dissertação, quanto a partir de um espaço para dialogar. Convém destacar, de antemão, que já foi manifestado interesse por parte da orientadora

educacional em disponibilizar o espaço de uma das chamadas “reuniões gerais” (reuniões mensais com todos os profissionais da escola) para a apresentação da pesquisa à instituição.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 ARTIGO 1 – DA BRINCADEIRA AO TRABALHO: AS SINGULARIDADES DO “TORNAR-SE ADOLESCENTE” EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS

4.1.1 Resumo

A adolescência pode assumir diferentes características de acordo com o tempo, com a sociedade e com a cultura. Sendo assim, nos contextos de periferias, a exclusão e a vulnerabilidade social podem se constituir como atravessamentos das experiências adolescentes, gerando novos significados e repercussões singulares. A partir disso, este artigo objetiva discutir sobre as singularidades do “tornar-se adolescente” para meninos e meninas em um contexto de vulnerabilidade social, na periferia de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Para isso, realizou-se uma pesquisa em uma escola de cunho filantrópico localizada na periferia, com 11 adolescentes de 12 a 14 anos, que aceitaram participar. Primeiramente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, e, em seguida, 2 grupos focais, um com 5 e outro com 6 participantes. Tanto as entrevistas quanto os grupos tiveram seus áudios gravados e posteriormente transcritos. Os grupos tiveram como elemento disparador as cartas do jogo Dixit, que contêm ilustrações. A análise foi feita por meio da análise de conteúdo temática. Como resultados, destaca-se o abandono da brincadeira como símbolo da perda da infância e da entrada na adolescência, seguido pelo início da vida laboral, por meio da inserção no mercado de trabalho visando a independência financeira e o auxílio à família. O Programa Jovem Aprendiz foi apontado pela totalidade dos adolescentes como resposta para a urgência do trabalho em meio à precária condição socioeconômica. Além disso, os participantes distinguem o “serviço” do “sonho”, dando pouco destaque à educação como caminho para a realização de um projeto futuro. Por fim, ressalta-se a importância de escutar adolescentes em contextos sociais vulneráveis e a necessidade de políticas públicas capazes de atender melhor às suas demandas.

Palavras-chave: adolescência; vulnerabilidade social; brincar; trabalho; futuro.

4.1.2 Introdução

Aquilo que se concebe hoje como adolescência perpassa pela ideia de uma fase, em geral, repleta de conflitos e contradições, que se instaura entre a infância e a vida adulta. Essa fase pode ser compreendida como uma moratória, “período dilatado de espera vivido pelos

que já não são crianças, mas ainda não se incorporaram à vida adulta” (Kehl, 2004, p. 91). Nesse período, o sujeito, somado ao advento da puberdade, vê-se envolvido em alguns intensos trabalhos psíquicos: a elaboração dos lutos pelo corpo e pela condição infantil, bem como pelos pais da infância; o processo de se lançar à cena social e buscar novas referências; a acomodação das mudanças físicas e psíquicas a uma nova configuração da identidade (Aberastury & Knobel, 1981; Macedo, Azevedo & Castan, 2012). Esse processo se dá, nos termos da Psicanálise, tendo em vista o fim do período de latência rumo à reedição do Complexo de Édipo, no qual o adolescente irá se defrontar com a sexualidade infantil adormecida, descobrindo a sexualidade genital e deparando-se, entretanto, com o prenúncio da incompletude – a castração. (Freud, 1905/2016; Corso, 2002; Savietto, 2010; Marty & Cardoso, 2008; Macedo, Azevedo & Castan, 2012).

Contudo, esse processo não se dá da mesma forma para todos e nem sempre existiu tal como é conhecido na atualidade. A adolescência, cuja invenção se deu entre os séculos XVIII e XIX, consolidando-se apenas no século XX, trata-se de um produto da história, da sociedade e da cultura (Ariès, 1986; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2010). Antes disso, Ariès (1986) coloca que a saída da infância ainda não se dava pelo início da puberdade, mas sim pelo fim da relação de dependência. A esse período do “crescer” humano atribuiu-se um nome (“adolescência”) e um lugar específico (e por que não dizer especial?) na cena social. A partir disso, esses sujeitos, após o início da puberdade, teriam a chance de experimentar o mundo de outra forma: não mais na condição de criança e, por isso, com certa liberdade, mas também ainda não na condição de adulto, com todas as responsabilidades que ela traz. Macedo, Azevedo & Castan (2012) consideram o surgimento da adolescência como uma conquista no espaço do ciclo vital. Dessa forma, essa nova condição, intermediária entre a infância e a adultez, trouxe consigo a imagem do adolescente que a sociedade segue, até hoje, lapidando – a de alguém que deve estudar, divertir-se, namorar, que é símbolo de beleza e felicidade, que tem “licença poética” para a imaturidade, que também transgride, bagunça, entra em crise e “aborrece”.

Assim, passou-se de uma época em que não havia adolescência para uma época em que ela é a idade da vida mais estimada, sendo que se deseja chegar nela o mais cedo possível e nela permanecer (Ariès, 1986; Calligaris, 2000; Kehl, 2004). Nesse sentido, o signo da adolescência como um ideal de felicidade, beleza e bem-estar prevalece sobre o signo do “aborrecente” em crise no imaginário social hoje. “Estética juvenil globalizada” (Oliveira, 2001), “teenagização da cultura ocidental” (Kehl, 2008), “adolescência generalizada” e “adolescentização da cultura” (Pereira & Gurski, 2014) são nomes atribuídos a um mesmo

fenômeno, que vem cada vez mais sendo estudado e debatido por diversos autores. Segundo Cardoso & Costa (2011), a juventude passou de “condição de mudança” para “objetivo da mudança”, sendo que o empenho em permanecer jovem simplesmente para continuar “sendo e permanecendo jovem” torna-se um beco sem saída, de modo a empobrecer os horizontes da criatividade.

Como efeito desse fenômeno, pode-se destacar um distanciamento crescente do lugar de adulto, e, conseqüentemente a falta de um outro que dê sustentação à travessia adolescente. Kehl (2006) afirma que a “vaga de adulto” está desocupada na nossa cultura, acarretando na falta de parâmetros para que o adolescente possa pensar o futuro. Esse processo acarreta num abandono que, disfarçado de liberdade, denuncia adultos que mais desejam ser “amigos” de seus filhos do que, de fato, pais (Kehl, 2003; Aberastury & Knobel, 1981). Sendo assim, em um “mundo sem adultos”, no qual a adulez sofre um processo de “erosão”, os adolescentes se encontram à deriva, carregando sozinhos o peso do “novo”, isto é, das mudanças, dos impulsos, das novas experiências e dos novos ideais (Savietto, 2010; Pereira & Gurski, 2014; Gomes & Lima, 2019). Esse novo sintoma da cultura e da sociedade não vem sem conseqüências, pois é possível que os adolescentes se perguntem (se é que já não começaram a se perguntar): “quem irá se ocupar de mim e da minha adolescência, afinal?”.

Ainda que possua uma espécie de caricatura construída socialmente, a adolescência se configura em um fenômeno determinado por múltiplos fatores, variando, por exemplo, de acordo com o período histórico, com o contexto social, com o cenário cultural, com a história de vida e com a subjetividade daquele que a atravessa. Por isso, pode-se dizer que não existe apenas uma adolescência, mas sim “adolescências”, que se desenrolam em meio a diversos aspectos (Warpechowski & De conti, 2018; Arpini e Witt, 2015, Rosa & Vicentin, 2012). Matheus (2008) explicita que essa “crise” da adolescência é uma conseqüência do processo de subjetivação contemporâneo, sendo diferente para sujeitos pertencentes a realidades sociais distintas, e assim, sofrendo variações conforme as tradições culturais e as formas de organização dessas realidades.

Nesse sentido, não há um consenso, por exemplo, sobre o que é, de fato, ser adolescente, ou quais os seus limites – quando ela começa e quando termina. Cronologicamente, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define que ela se dá dos 10 aos 19 anos, a Organização das Nações Unidas (ONU) estipula de 15 a 24 anos, o Ministério da Saúde limita a adolescência dos 10 aos 24 anos e, por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) coloca o intervalo de 12 a 18 anos. Todavia, ainda que utilizada para fins

de elaboração e efetivação de ações e políticas públicas, a demarcação cronológica não é suficiente para compreender a adolescência em sua complexidade.

Assim, partindo da noção de “múltiplas adolescências”, faz-se importante ressaltar aquelas que se dão em contextos de periferia, onde imperam a pobreza, a marginalização, a vulnerabilidade e a exclusão social. De que formas é possível vivenciar a adolescência nesses contextos? Qual a percepção desses sujeitos sobre ser adolescente e o que esperam desse momento da vida? Em que aspectos essas condições de vida podem repercutir na experiência adolescente desses meninos e meninas? E ainda: se já há uma predição de que os adolescentes estariam “à deriva” pela falta de adultos que ocupem o seu lugar, que efeitos isso pode gerar quando se soma à vulnerabilidade das famílias e dos territórios?

Conforme um estudo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) Brasil (2018), baseado na Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios 2015, 61% do total de crianças e adolescentes brasileiros se encontram em situação de pobreza, sendo esta definida para além do dinheiro: “ela é o resultado da interrelação entre privações, exclusões e as diferentes vulnerabilidades a que meninas e meninos estão expostos e impactam no seu bem-estar” (Fundo das Nações Unidas para a Infância - Brasil, 2018, p. 6). Além disso, o estudo revelou que os adolescentes estão ainda mais expostos às privações do que as crianças, pois 58% dos adolescentes de 11 a 13 anos têm seus direitos violados, e, para os adolescentes de 14 a 17 anos, esse número sobe para 59,9%. Ainda, vale ressaltar a pesquisa realizada pela Fundação Abrinq (2018), que evidencia o número de 23,1 milhões de crianças e adolescentes, de 0 a 14 anos de idade, em situação de pobreza e extrema pobreza no Brasil. Além disso, a pesquisa também mostra que mais de 1,5 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos estão fora da escola, e, nessa mesma faixa etária, mais de 1,6 milhões trabalham em atividades agrícolas e não agrícolas.

Com isso, pode-se dizer que, no Brasil, muitas crianças e adolescentes se encontram em situação de vulnerabilidade social. Vulnerável, do latim *vulnerabilis*, relaciona-se com a ideia de dano, perda, lesão, contudo, não se reduz à pobreza material como fator explicativo, englobando análises multifacetadas (Cruz & Hillesheim, 2016). Castel (1997) propõe um modelo para classificar a situação de exclusão e marginalidade de populações, sendo que o que ele conceitua como “zona de vulnerabilidade” parece ser pertinente a este estudo: uma zona onde há a precariedade do trabalho e a fragilização dos vínculos relacionais. O agravamento dessa vulnerabilidade, conforme o autor, pode levar os sujeitos à “zona de desfiliação”, ou seja, ausência de trabalho e isolamento relacional. Assim, fatores que trazem

à tona essa vulnerabilidade são, de fato, relacionados a perdas ou danos: a omissão do Estado, os efeitos devastadores das diferentes violências, a presença do tráfico de drogas, etc.

Diante de tal realidade, torna-se imprescindível pensar sobre as adolescências que se produzem nesses contextos, uma vez que não se pode refletir sobre a passagem adolescente sem levar em consideração as marcas na subjetividade produzidas pela trama social onde esses adolescentes estão imersos (Warpechowski & De Conti, 2018). Arpini (2003) traz que os adolescentes em situação de risco seguidamente são vistos como aqueles que ocupam o lugar de ameaça, do mal-estar e do perigo, ou seja, como aqueles que colocam em jogo o bom funcionamento social. Assim, já de antemão carregam um estigma através do espelho que a sociedade lhes oferece, e que parece ser uma das poucas possibilidades de identificação a partir dos modelos de que dispõem, excluídos da sociedade do consumo: a cultura da “malandragem” (Arpini, 2003; Kehl, 2008).

Tendo em vista essas condições, o imperativo da sobrevivência se sobrepõe ao desenho de adolescência forjado como sendo o “ideal”, impulsionando esses adolescentes em outras direções que não a da diversão, da imaturidade, da despreocupação, do planejamento detalhado de um futuro e dos estudos em primeiro plano. A fim de escutar as percepções e os modos de vida de adolescentes com relação a esses aspectos, realizou-se uma pesquisa com meninos e meninas de uma escola de cunho filantrópico, localizada em uma região de periferia urbana. Assim, neste artigo, objetiva-se discutir sobre as singularidades do “tornar-se adolescente” para meninos e meninas em um contexto de vulnerabilidade social.

4.1.3 Metodologia

4.1.3.1 Delineamento

Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois se propôs a trabalhar com os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes de cada sujeito na realidade social em que se encontra (Minayo, 2002). A pesquisa qualitativa, conforme Flick (2009, p. 8), está a serviço de “esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta”. Assim, o estudo consistiu em aprofundar a compreensão, a partir de um encontro de subjetividades – pesquisadora e participantes –, no qual a pesquisadora é considerado como parte ativa da pesquisa e poderá exercer sua criatividade (Goldenberg, 2004; Minayo, 2014).

4.1.3.2 Contexto de Pesquisa e Participantes

A pesquisa ocorreu em uma escola de cunho filantrópico, pertencente a um bairro periférico de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A escola atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, englobando a educação infantil e o ensino fundamental, e se propõe a trabalhar numa perspectiva de formação humana, contemplando, em seu currículo, temas como “protagonismo social”. Nesse sentido, a inserção no campo se deu de forma bastante positiva, uma vez que a escola proporcionou acolhimento e abertura à proposta de pesquisa. Foi possível, assim, acompanhar algumas atividades junto à orientadora educacional: grupos com professores, grupos de adolescentes, grupos com as famílias, recreios, momentos na sala de funcionários, eventos e festividades. A escola possui, também, um centro social, onde funcionam um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), um curso de Informática e Mídias Digitais e um grupo de idosos. No centro social, foi possível acompanhar algumas oficinas de teatro, danças urbanas e algumas aulas do curso de Informática e Mídias Digitais, onde a receptividade não foi diferente dos outros espaços.

Assim, participaram do estudo 11 adolescentes, 6 meninas e 5 meninos de 12 a 14 anos de idade, que estavam matriculados na escola e que frequentavam o centro social, local onde se deu, de fato, a produção dos dados da pesquisa. A fim de resguardar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios de personagens da literatura infanto-juvenil, escolhidos de acordo com alguns aspectos psicológicos, situações de vida ou características de personalidade que correspondem aos participantes da pesquisa.

4.1.3.3 Instrumentos e procedimentos

Para a produção do material, foram utilizados dois instrumentos em dois momentos distintos da pesquisa. Primeiramente, utilizou-se uma entrevista semiestruturada de forma individual, com duração aproximada de 50 minutos. Minayo (2014) considera a entrevista como forma privilegiada de interação social, visto que está sujeita às dinâmicas existentes nas relações sociais. Em um modo conversacional, a entrevista semiestruturada, também chamada “entrevista qualitativa”, permite representar um mundo social complexo da perspectiva do participante, na medida em que busca a primazia das perguntas mais abertas, da não-diretividade e da boa relação entre participante e pesquisador (Yin, 2016). As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra.

Após a realização das entrevistas e de uma análise prévia das mesmas, deu-se o segundo momento da pesquisa, no qual foi utilizada a técnica de grupos focais, de forma a

complementar e aprofundar os temas emergentes das entrevistas. O recurso dos grupos é considerado um importante recurso metodológico, visto que proporciona aos participantes que levem em conta outros pontos de vista e compartilhem experiências (Gaskell, 2003). Ocorreram 2 grupos focais, um com 5 participantes e outro com 6, ambos com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos. Com intuito de facilitar a expressão e o andamento do diálogo nos grupos, foram utilizadas, como elementos disparadores, as cartas do jogo Dixit (Roubira, 2008). Uma vez que tais cartas contêm ilustrações, os participantes puderam escolher, entre as cartas dispostas em uma mesa, aquelas que gostariam de utilizar para ilustrar as temáticas levantadas no grupo e disparar o diálogo. Do mesmo modo, os áudios dos grupos focais foram gravados e transcritos na íntegra.

Ressalta-se que o estudo atendeu aos pressupostos éticos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras envolvendo Seres Humanos – a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, obtendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade em que foi realizada, sob o CAAE 05063118.9.0000.5346. Os adolescentes, ao serem convidados a participar, foram informados dos objetivos do estudo, de que sua participação seria voluntária e de que poderia ser interrompida a qualquer momento. Além disso, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹ em linguagem acessível e com os esclarecimentos necessários, o qual os participantes tiveram de assinar.

4.1.3.4 Análise do material

As entrevistas foram analisadas primeiramente de forma individual, e, em seguida, em seu conjunto, momento em que foi possível identificar os elementos que emergiram com maior carga discursiva, frequência e relevância para os participantes. Esses elementos, extraídos a partir das análises desse primeiro momento, serviram, conforme mencionado anteriormente, como subsídio para a elaboração da dinâmica dos grupos focais. Da mesma forma procedeu-se com as transcrições das falas dos grupos focais: foi feita análise de cada um deles separadamente num primeiro momento, e, em um segundo momento, foram analisados em seu conjunto. Por fim, foram integradas as análises das entrevistas e dos grupos focais por meio da triangulação, que possibilitou olhar para a questão de pesquisa de dois pontos distintos e integrar perspectivas diferentes (Tuzzo & Braga, 2016; Flick, 2009).

¹ Em geral, para a participação de adolescentes em estudos, o TCLE deve ser assinado pelo responsável legal, e o adolescente deve assinar o Termo de Assentimento (TA). Contudo, esta pesquisa obteve autorização do Comitê de Ética para dispensa da assinatura do TCLE pelos responsáveis legais, mediante justificativa, conforme preconiza o Artigo 14 da Resolução nº 510/2016 (Conselho Nacional de Saúde, 2016).

Para essas análises, foi utilizado o método de análise de conteúdo temática (Minayo, 2014), pelo qual foi possível elencar categorias de discussão a partir de núcleos de significação, compreendidos como temas. Este artigo se propõe a refletir e discutir sobre três dessas categorias: “O abandono do brincar e a chegada da responsabilidade: tornando-se adolescente”; “A carteira de trabalho como “passaporte” para a adolescência: uma resposta ao imperativo da sobrevivência” e “Na corda bamba entre o ‘serviço’ e o ‘sonho’”.

4.1.4 Resultados e discussões

4.1.4.1 O abandono do brincar e a chegada da responsabilidade: tornando-se adolescente

Tendo como ponto de partida os eixos iniciais da entrevista, que buscavam investigar as percepções acerca do que é ser adolescente, o que caracteriza a adolescência, quando ela começa e quando ela termina, foi possível perceber alguns aspectos que se tornaram frequentes e relevantes nas entrevistas e nos grupos focais. O primeiro deles é com relação ao brincar, que parece ser, para a maioria dos participantes, uma atividade exclusiva da infância, e cujo abandono ou perda simboliza, também, a perda da infância. Nesse sentido, cabe ressaltar, a partir das falas de alguns adolescentes, o brincar como “divisor de águas” e, até mesmo certa incompatibilidade entre a brincadeira e a adolescência:

Sei lá, acho que as brincadeiras que eu faço com as minhas irmã e com os meus amigo, acho que isso não é pra um guri da minha idade (João)

Ah, não sei explicar, tipo, [ser adolescente é] deixar de ser criança. Tipo, geralmente os adolescentes tipo não brincam mais, eles não brincam mais... (Wendy)

Porque... Antes eu gostava muito de brincar, né? Mas agora eu não gosto mais. Então eu fui vendo (Pedrinho)

[Sobre o que muda da infância para a adolescência] Por exemplo, o modo, tipo, de brincar, antes eu brincava de alguma coisa, agora já quer fazer outras coisas, acho que não é muito engraçado, é chato... (Alice)

Nos grupos focais 1 e 2, os adolescentes utilizaram, respectivamente, as seguintes cartas para representar “quando pararam de brincar e começaram a ter responsabilidade”, seguidas de alguns comentários dos participantes:

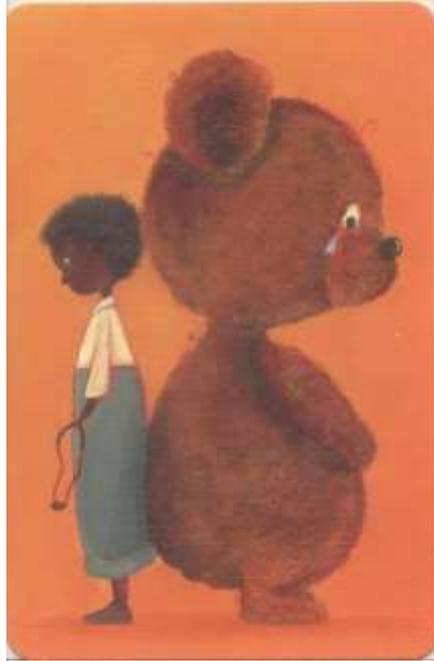


Figura 4. Carta do Jogo Dixit.

Dorothy: Tá, aqui eu escolhi uns... Um urso, né? Aí aqui tem uma pessoinha aqui, daí eles meio que ficaram lá assim (...)

Alice: Porque... Tem coisas que tu quer voltar no tempo e voltar a ser criança quando tu se depara com uma criança fazendo o que tu fazia (risos).

Harry: Quando a gente tá... Passando por essa fase a gente vê que não tem mais tempo pras nossas coisas, sabe? É mais pra coisa da família mesmo. Tá ajudando, essas coisas.

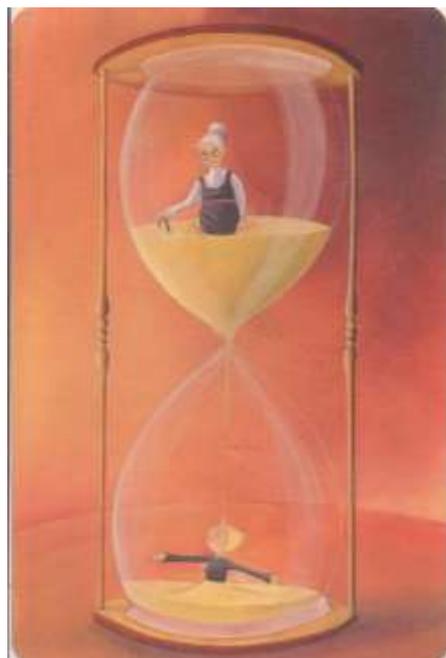


Figura 5. Carta do Jogo Dixit.

Matilda: Ah, vai ter um momento assim que a gente cresce né, não vai ter o momento de criança mais, vai tipo parar de brincar, parar de... Ah, quero brincar daquilo e tal, sabe? Aí a gente vai pra uma fase adulta, tipo adolescência, aí a gente não pensa mais nisso.

Tistu: Tem que dar tempo ao tempo.

Pollyanna: É que nós vamos perdendo o tempo que nós temos que aproveitar.

Assim, a partir da noção de que o brincar é a forma pela qual a criança reconhece e entende a realidade externa e se comunica com ela (Winnicott, 1971), faz sentido pensar que essa ferramenta que intermedeia o interno e o externo entre em declínio com a chegada da adolescência. Ora, é na adolescência que o interno e o externo ganham novos contornos – por dentro, o sujeito se reorganiza, realizando intenso trabalho psíquico, e por fora, o mundo externo não se trata mais apenas das figuras parentais e do ambiente do lar, mas sim de outras figuras e referências possíveis. Desse modo, com tantas transformações, parece justo que o abandono da infância se dê mediante o abandono do brincar, e que outras maneiras de experimentar o mundo se articulem. Entretanto, é necessário salientar que essa perda do brincar é, em geral, parcial, visto que o que se chama de “brincar” na infância recebe novas configurações nos períodos de vida seguintes, ainda que sob outros nomes: fantasia, arte, cultura, etc (Winnicott, 1971). Duas participantes compreendem essa não linearidade do tempo do brincar da seguinte maneira: *“Eu brinco mesmo... Só que, já o adolescente ele também não é tão... Sério. Mas ele também brinca um pouco. Mas eu brinco muito. Que nem criança”* (Dorothy)

Tem adolescentes que não brincam ainda, eu assim, eu brinco, eu faço e aconteço e é bem assim (...) Por causa que tipo, conforme a gente vai crescendo a gente não vai tendo muito (...) Esse contato muito com a brincadeira, mas tipo, sei lá, sempre tem uma criança dentro da gente (...) Mesmo por mais que a gente vai envelhecendo, vai crescendo, a gente sempre vai ter aquela criança dentro da gente, que sempre vai tá ali, tipo, disposta pra qualquer momento assim (Coraline).

Assim, para os adolescentes participantes, o fim da infância mostra-se junto ao fim, ou à diminuição, do brincar tal como o conheciam. Logo, faz-se pertinente questionar quando se dá, de fato, o início da adolescência. Cabe retomar que foi perguntado a eles o que entendiam por “adolescência”, o que caracteriza os adolescentes e em que momento se viram como adolescentes, sendo que as respostas apontam algumas outras direções de reflexão. Uma primeira dimensão para caracterizar a adolescência diz respeito à experiência de vida de cada sujeito. Para eles, algumas situações vividas se configuram como “marcos” para a

inauguração da adolescência, ainda que todos tenham mencionado, também como referência, as idades que julgavam ser as do tempo da adolescência. Como bem afirma o participante Harry, “adolescente não é bem um papel, porque cada um faz o que quer”, fomentando a ideia de que o tornar-se adolescente é um processo bastante singular e subjetivo – cada um a vive do jeito “que quer”.

Tipo, nesse domingo mesmo. Que várias criança assim... Iam pra ganhar presente de páscoa, sabe? Aí falaram “ah, tu não pode mais, tu não tem mais idade, tu é adolescente, é só pras criança” (...) Daí meu Deus, eu me senti... Poxa, né. Tantos anos ganhando e agora eu... Nunca mais (...) Daí eu não podia por causa da minha idade. De adolescência (João);

[E o que que fez tu te considerar adolescente?] A morte da minha vó (...) Aí eu fiquei mais madura, parece (...) Porque eu perdi a pessoa que eu mais amava, né? Então eu tive que amadurecer um pouco (Matilda);

Eu tenho bastante... (...) E bastante coisa... Meio que de... Pra... Adolescente fazer, sabe? (...) Cuido [da irmã]. Fazer às vezes... ã... Comida pra mãe, porque aí ela tá cuidando da [nome da irmã]. Daí ela tá em outro lugar, daí eu fico cuidando da casa também (Harry);

Pra mim eu acho que adolescência mesmo é só a partir dos 15, por aí... Eu acho que já tá mais crescido, mais na idade também, já vai ter que ser independente... Muitos colégio vai ter que trocar, vai ir pro centro e... Eu acho que é mais adolescente. Eu acho que até os 14 é criancinha ainda, eu acho (Alice).

Logo, parece não haver consenso entre os participantes sobre o início da adolescência, nem cronologicamente (pois citaram faixas etárias variadas), nem subjetivamente. O ponto comum é justamente a subjetividade dos critérios por eles utilizados. Dessa maneira, diferentemente das sociedades tradicionais, onde a passagem à vida adulta era marcada por rituais específicos reconhecidos pelo coletivo, muitas vezes marcados no corpo, nas sociedades modernas, “não há como balizar o que se passa entre um ponto e outro desse intervalo de tempo, em que tudo pode se modificar” (Viola & Vorcaro, 2018, p. 9). Ou seja, hoje os referenciais que delimitam as idades da vida se encontram diluídos, aspecto que também pode ser corroborado pela falta de consenso entre as divisões etárias propostas por diferentes órgãos e entidades (OMS, ONU, ECA, etc), já anteriormente mencionadas.

Independentemente dos critérios utilizados pelos participantes para referenciar a sua adolescência, outro ponto de discussão é aquilo que, na concepção dos participantes, caracteriza um adolescente. Nas falas da pesquisa, aparecem, ainda que timidamente e sem tanta força, concepções que correspondem à imagem social e culturalmente construída do

adolescente, daquilo que é “esperado” da adolescência: “Os jovem são muito rebelde e respeitam menos os pais (...) Daí depois que vira adolescente (...) quer namorar todo mundo toda hora” (João); “Só querem saber de celular. Então tipo agora só quero saber de celular, namoro, e tal” (Wendy); “Eu acho que o que descreve um adolescente é ter umas amizade mais diferente (...) Ai, a gente fala sobre namorados assim com as gurias” (Coraline); “Tipo assim, ele não quer ter muita autoridade dos pais mais ou menos (...) é que primeiro eu gosto muito de ir em festa” (Dorothy). A rebeldia, o namoro, o celular e as festas fazem parte da caricatura sobre aquilo que é esperado do adolescente na sociedade do consumo em que se vive hoje.

Uma segunda imagem fala do adolescente visto como “perigoso”, “malandro”, como ameaça à ordem social. Essa imagem é tipicamente associada aos adolescentes pobres que residem nas periferias e se encontram excluídos da sociedade de consumo (Arpini, 2003, Zaluar, 1994; Mello, 2014). Seguem algumas dessas narrativas: “Uns que também já tão... No mundo do vício, né?” (João); “Geralmente os adolescentes também param de estudar (...) Alguns (...) Os que vão pro mau caminho, né?” (Wendy); “Tem um guri lá que tem treze anos e fuma. E bebe. E tem um de doze que bebe só, mas não fuma. Mas lá de vez em quando. Se eu for fazer isso daí... Bei... Eu levo uma tunda” (Pedrinho). Alice, ainda, descreve esse adolescente como “uma pessoa que é do mundão”. Para os participantes da pesquisa, esse retrato do “mundão” é visto como um lugar aonde não se quer chegar, ainda que reconheçam esses outros adolescentes como alguns de seus amigos, colegas, vizinhos ou conhecidos. Ou seja, um retrato distante, mas não tanto.

Em contraponto à imagem do “adolescente ideal” e também do “adolescente perigoso”, surge uma terceira imagem, com mais força, intensidade e sentido para os participantes do que as duas primeiras: a do “adultescente²”. Propõe-se aqui chamar de “adultescente” o sujeito que vivencia uma adolescência que ganha conotações de “responsabilidade”, “consciência” e “maturidade”. Essa posição diante do que caracteriza um adolescente parece prevalecer para os participantes da pesquisa. Alguns relatos deixam claro esse entendimento: “Então pra mim adolescente tem que ter consciência do que vai fazer assim (...) Mais uma vez, ter consciência. Ter, como é que é... Responsabilidade” (Matilda); “Adolescente não porque eu me considero como pré-adolescente que ainda não... Pela idade e também pela consciência também que não tem muito de adolescente, não (...) Eu acho que é

² O termo “adulescência” foi utilizado pela autora Maria Rita Kehl no livro “A Frátria órfã” (2008) para designar adultos que buscam incessantemente a juventude, num fenômeno por ela designado de “teenagização da cultura ocidental”. Aqui, essa fusão dos termos “adulto” e “adolescente” será utilizada de modo contrário: para designar adolescentes que assumem a posição de adultos.

mais ou menos ter mais ou menos responsabilidade” (Dorothy); *“Adolescência é ter maturidade, saber a diferença do certo e do errado*” (Pollyanna); *“Ah, é começar... a ter maturidade pras coisas. É ter respeito, corre atrás do futuro pra quando ser adulto*” (Tistu); *Começar a ser independente, eu acho* (Alice).

Não se pretende, aqui, limitar-se ao pensamento de que são apenas esses adolescentes, ou adolescentes em contextos de vulnerabilidade social, que têm como disparadores da adolescência a questão da responsabilidade, da consciência e da maturidade. Sabe-se, inclusive, que esse também é um aspecto que pode caracterizar a dita “adolescência normal” (Aberastury & Knobel, 1981) ou aquela que é social e culturalmente esperada nos tempos atuais. Contudo, a diferença que se pretende destacar está no fato de esse aspecto se sobrepôr aos demais; está na relevância e na intensidade que demonstrou ter na vida dos participantes da pesquisa, a ponto de tornar os outros aspectos diminuídos, apenas como panos de fundo.

Nesse sentido, a “adulescência” parece ser não só a forma como esses meninos e meninas vivem a adolescência, ou a entendem, mas também diz de um início do processo de tornar-se adulto. É interessante que, quando questionados sobre o fim da adolescência e o início da vida adulta, os participantes usaram palavras muito semelhantes àquelas utilizadas para definir o que é ser adolescente, além de estipularem faixas etárias para a adultez ainda condizentes com as da adolescência, na maioria das organizações oficiais (ONU, OMS, ECA, por exemplo). *“Ah, minha adolescência acho que até uns... Quinze, dezesseis*” (Tistu); *“[O que torna uma pessoa adulta?] A responsabilidade. É isso, responsabilidade. E a consciência também*” (Matilda); *“Quando ele fica mais velho... Ele, claro que ele vai ter que ter mais responsabilidade*” (Dorothy); *“De novo eu vou falar a responsabilidade, que vai ser MUITO grande depois*” (Harry). Assim, parece que há apenas um aumento da responsabilidade já reconhecida na adolescência, mudança que suscita uma dimensão muito mais quantitativa do que propriamente qualitativa entre as duas fases de vida. Ainda, é possível perceber que, para eles, o final da adolescência não tem limites tão definidos quanto o seu início (marcos específicos, por exemplo), uma vez que parece estar já misturada à adultez de certa forma.

A “maturidade” de que falam os sujeitos de pesquisa vai à contramão do que Winnicott (1968/2011) formula acerca da adolescência. O autor argumenta sobre a importância imaturidade, qualificando-a como elemento essencial na saúde durante a adolescência. Aos adolescentes, precisa ser ofertada (por um adulto maduro que lhe dê continência) a possibilidade de ser imaturo, para que possa transitar pela espontaneidade, pela criatividade e pela vida imaginativa. Caso as figuras parentais abdicuem da responsabilidade, esse adolescente precisará assumir, porém através de um processo que resultará numa falsa

maturidade, perdendo a liberdade de ter ideias e de agir por impulso. Ou seja, o custo de tentar carregar o peso da responsabilidade, ainda adolescente, é alto. João ilustra essa situação ao colocar, no grupo focal 2, a seguinte carta (Figura 6) para representar “quando parou de brincar e começou a ter responsabilidade”, explicando que: “*Essa imagem aqui representa os obstáculos que eu tive na minha vida, que... Pra passar por cima deles tem que ter responsabilidade e maturidade*” (João).



Figura 6. Carta do Jogo Dixit.

Desse modo, pode-se considerar que um efeito imediato desse processo que aqui está sendo denominado de “adulescência” seria um tipo de encurtamento da adolescência esperada. A abreviação desse processo adolescente torna-se mais comum nos contextos onde impera a exclusão social e a vulnerabilidade, sendo que essa passagem se dá, então, de forma antecipada e bastante rápida (Outeiral, 1998). Ou seja, ao contrário das elites e classe média, os jovens de classes populares são lançados muito cedo na experiência social, geralmente por meio do trabalho, convivendo com situações, muitas vezes, incompatíveis com suas idades biológicas (Birman, 2011). Warpechowski e De Conti (2018), nesse mesmo sentido, levantam a seguinte questão: “o que fazer neste tempo em que o que está previsto para sua faixa etária parece não fazer sentido a ele [o adolescente]?” (p. 336). De fato, a conotação que ganha a adolescência da mídia e do ideal cultural parece não fazer sentido para os adolescentes participantes. E assim, as autoras afirmam, corroborando a tese aqui defendida, que o tempo

de elaboração da operação adolescente parece ser abreviado nesses contextos sociais adversos.

Passou pela percepção da pesquisadora, por exemplo, o fato de os participantes não mencionarem, ou mencionarem muito pouco, as mudanças corporais da adolescência, os novos hábitos, as mudanças familiares, escolares ou de amizades – quase como se esses meninos e meninas passassem pela adolescência sem vê-la passar. Ao tomar a metáfora de Corso (2002), que compara a adolescência a um trem, pode-se dizer que esses adolescentes embarcam sem se perceberem dentro dele e sem admirar a paisagem, apenas vislumbrando o destino aonde o trem irá leva-los. Isso pode ser percebido na fala do participante Harry, que afirma que a adolescência é *“um obstáculo pra vida (...) porque... A gente não vai ser adolescente pra sempre. A gente cada vez vai evoluindo. E a adolescência é uma parte dessa evolução”*. É possível apreender que, para Harry, a adolescência se trata de um momento que é preciso vivenciar, mas apenas para “evoluir”, ou seja, para sair dela e se tornar adulto – ela não é um objetivo, mas sim um degrau necessário. Alice e Wendy também explicitam esse encurtamento da adolescência em sua percepção:

Daí acho que não vai demorar muito [pra chegar a adolescência]. É, pra chegar ou pra... Por exemplo, eu acabar, mais, com a adolescência, mesmo tando na idade da adolescência... Mas me considerar adulta já e tal (...) Pra mim eu acho que [a adolescência] vai ser curtinha, mesmo... Regulando a idade da adolescência ainda (...) Eu acho que a adolescência é bem curta, não dá pra gente correr contra ela, eu acho (Alice).

Ah, catorze anos começa a trabalhar, dezoito anos é adolescente, é adulto... Eu acho que isso é errado, porque... A pessoa se torna adulta desde a hora que ela pensar que ela já é adulta. Que vira independente (Wendy).

Tendo em vista essa discussão, faz-se relevante pensar sobre o que parece ser um dos maiores objetivos da “adulescência”, o trabalho. Este pode ser entendido como resultado final da urgência de responsabilidade, maturidade e consciência, e principal responsável pelo processo de encurtamento da adolescência esperada nos contextos excludentes. Esse tema será abordado no tópico seguinte deste artigo.

5.1.4.2 A carteira de trabalho como passaporte para a adolescência: uma resposta ao imperativo da sobrevivência

A partir do início da adolescência, cabe questionar o que muda, em termos práticos, para esses adolescentes no seu contexto de vida. Gurski (2019) afirma que “o despertar da adolescência pode ser tomado como um gesto também político, quando o sujeito, ao despertar

do sonho da infância, inscreve sua marca e seu novo no mundo” (p. 67). Nesse sentido, que marca que é possível, para os adolescentes participantes, inscrever no mundo? Que novo seria esse e de que forma isso se configura em um gesto político? As narrativas desses adolescentes apontam na direção do trabalho como sendo uma das principais formas de inscrição e esse novo que se apresenta no adolecer. A urgência do “começar a trabalhar” aparece em quase a totalidade das manifestações dos participantes, e remete a um contexto social, cultural e territorial específico e com demandas singulares.

No grupo focal 1, foi utilizada a seguinte carta para ilustrar “quando começassem a trabalhar”, sendo que a partir dela os adolescentes teceram algumas discussões acerca das suas percepções sobre trabalho:



Figura 7. Carta do Jogo Dixit.

Harry: Meio que tem um relógio ali, um monte de engrenagem (...) E... Tipo, as pessoas elas lutam pra ter uma vida melhor, sabe? Que... Essa luta que eu tô dizendo é trabalho.

Wendy: Por uma vaga.

Harry: O relógio que eu vi aqui foi meio que... As pessoas elas pensam que no futuro elas tem... Poderiam ter uma família pra cuidar, alguma coisa assim, daí elas tem que lutar, tem que trabalhar pra aquilo, entendeu? Pra que no futuro teje uma vida... Melhor.

Wendy: Correr contra o tempo.

A ideia de um tempo que passa rápido, do relógio e da luta parece significar o quão urgente e desafiador é ou será começar a trabalhar. Essa ideia pode ser justificada pelo contexto de vulnerabilidades em que vivem, que estreita oportunidades e, muitas vezes,

bloqueia acessos. A partir dessa mesma solicitação, o grupo focal também discute sobre a carta abaixo (Figura 8), na qual há um grupo de pessoas erguendo objetos (sendo um deles um troféu) em meio a um mar revolto.



Figura 8. Carta do Jogo Dixit.

Coraline: Como se a pessoa assim, ela começa a trabalhar, aí ela tem tipo, que lutar pra conseguir o que ela quer, e aí o momento que ela vence, ah, essas coisa assim, sabe?

(...)

Alice: Isso significa que... Nem todo mundo vai te ajudar, nem tua família. Tu tem que correr pelos teus sonhos independente de se tu vai tá com o amigo que tu pensou que ia te ajudar naquele momento ou se tu não vai tá. Tu vai ter que correr por ti, ninguém vai correr por ti.

Chama-se a atenção para a última frase de Alice: “Tu vai ter que correr por ti, ninguém vai correr por ti”, que remete a uma ideia de falta de apoio, de auxílio e de amparo. Pode-se entender, a partir disso, que muitas das famílias desses adolescentes, também pela falta de acesso e de apoio dos serviços públicos voltados à família, não conseguem abrir os caminhos necessários e ajudar a pensar projetos de vida, ou seja, “correr por eles”. Afinal, na maioria dos casos deste estudo nem mesmo o respaldo da garantia econômica e material se faz possível, fazendo com que essa fragilização impulse ainda mais esse adolescente ao “correr atrás”, ou seja, trabalhar para garantir um futuro.

Ademais, alguns dos participantes, no momento da pesquisa, já faziam algum tipo de trabalho (que serão discutidos na seção seguinte deste artigo), e aqueles que ainda não

trabalhavam, demonstraram o desejo em iniciar o quanto antes: *“Tipo eu já gostaria de trabalhar, sabe, mas eu não tenho idade. Queria que desse pra trabalhar com a idade que a gente quisesse”* (Wendy); *“Mas eu gostaria muito que tivesse, meio que, oportunidade, mais ou menos assim, pra nossa idade, já, agora. Que já começar a meio que trabalhar na nossa idade”* (Dorothy); *“Eu não tenho idade ainda pra fazer Jovem Aprendiz, por causa que dizem que é com catorze anos completos (...) Mas eu queria, se eu pudesse eu já ia começar a fazer já jovem aprendiz, só que não dá”* (Pollyanna).

A partir dessas falas, esses adolescentes exprimem a reivindicação de poderem ter a chance de trabalhar antes da idade mínima prevista por lei. Antes da Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097, 2000), com a Constituição de 1988 (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988/2016) os adolescentes poderiam trabalhar a partir dos dezesseis anos, ou com doze anos na possibilidade de aprendizagem, com algumas ressalvas. Hoje, no Brasil, com a Lei de Aprendizagem e o Decreto Federal vigente (Decreto Federal nº 7579, 2018), é permitido aos jovens de catorze a vinte e quatro anos trabalhar na condição de aprendizes em empresas de médio e grande porte, desde que estejam cursando a escola regular e frequentando uma instituição de ensino técnico-profissional conveniada com a empresa. Ainda, essas diretrizes estão asseguradas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, nos Artigos 60 a 69 (Lei n. 8.069, 1990), e foram medidas importantes para o combate ao trabalho infantil no Brasil.

Todavia, mesmo que a possibilidade de ingressar no Programa Jovem Aprendiz signifique uma mudança de vida para os adolescentes e a inclusão no mundo do trabalho, aspecto que justifica a pertinência de tal política pública, é preciso ter em vista que o Programa atende aos interesses capitalistas, produzindo a adequação desse jovem ao mercado de trabalho (Alves & Albanese, 2016). Nessa lógica, quem pode garantir quais os critérios (ou vieses) utilizados pelas empresas no momento de selecionar um aprendiz? Em visita ao Ministério do Trabalho e Emprego, feita pela pesquisadora na cidade onde foi realizada a pesquisa, a mesma foi informada de que o Jovem Aprendiz “não ocorre como previsto” na cidade, visto que muitas empresas cumprem sua porcentagem de vagas para aprendizes contratando conhecidos ou pessoas mais privilegiadas socioeconomicamente. De qualquer forma, esta é uma oportunidade muito quista pelos adolescentes participantes da pesquisa, onde estes depositam grandes expectativas. Importa refletir de que maneira a inserção no Programa pode se converter, com efeito, em uma oportunidade, não só para sanar as necessidades cotidianas de família, mas também abrindo caminhos para uma formação que não se esvazie de valores sociais.

Assim, com relação aos participantes de pesquisa, aqueles que têm catorze anos, fizeram ou irão fazer em breve a carteira de trabalho; os que ainda não têm, demonstram ansiedade para completar a idade e poder fazer (criticando o fato de ainda não terem podido fazer). Assim, se a adolescência é uma viagem a ser feita, então, para eles, o passaporte é a carteira de trabalho. Nessa direção, cabe explorar os motivos principais pelos quais esses adolescentes sentem urgência em trabalhar: *“E agora, também, eu tô procurando serviço pra ajudar ela [a mãe] financeiramente”* (Tistu) *“Ela [a mãe] que me sustenta até agora. Aí depois que eu arrumar um serviço... Isso pode mudar, entende? Aí eu posso ajudar ela, ser independente”* (João); *“Aí tipo nesse momento assim queria tá trabalhando pra ajudar minha mãe também, né?”* (Matilda); *“Me sentir um pouco mais independente, sabe? Não digo adulta, adulta. Mas um pouco mais independente”* (Wendy).

Eu quero ser independente, não quero... Precisar do meu pai e da minha mãe até eles morrer, e depois me arrepender e tal. De não ter ajudado eles, e só eles ter me ajudado (...). Por enquanto, as vez, eles tiram deles pra dar pra gente, né? (Alice)

Os principais motivos destacados por eles envolvem a aquisição de independência (entendida por eles como financeira) e o auxílio à família (em especial na figura da mãe), que pode ser compreendido como efeito dessa independência. Essas dimensões também aparecem em outros estudos, que exploraram os fatores que levam os jovens a ingressarem num programa de aprendizagem para trabalhar, principalmente no âmbito do auxílio financeiro à família (Freitas & Oliveira, 2012; Silva & Trindade, 2013; Alves & Albanese, 2016). Além disso, ressalta-se que o trabalho é valorizado independente de sua natureza ou de suas condições em um primeiro momento, uma vez que possibilita as primeiras experiências do adolescente como consumidor, e assim, como alguém independente (Arpini, 2003).

A adolescência, conforme Corso e Corso (2018) é um luxo, pois precisa de alguém que a banque, ou seja, que dê ao sujeito a possibilidade de experimentar esse novo mundo sem o peso de ter de assumir responsabilidades grandes e decisivas demais. Se a adolescência é um luxo que precisa ser bancado por alguém, quem está bancando a adolescência desses meninos e meninas que, vivendo em condições sociais precárias, experimentam a necessidade de ser aquele que “banca” a sua família? Essa é uma pergunta cuja tentativa de uma resposta simples fecharia os sentidos, as possibilidades e as reflexões, devido à sua complexidade. Em torno da discussão do encurtamento da adolescência esperada e dos limites difusos entre adolescência e adultez, pode-se inclusive questionar não “quem” está bancando suas adolescências, mas “se há” alguém bancando.

A fim de aprofundar a questão, tomando como base o trabalho urgente e a necessidade de auxílio à família, torna-se indispensável adentrar nas narrativas desses adolescentes sobre seus contextos sociais. Assim, será possível formular alguns pontos de compreensão sobre o porquê da necessidade do trabalho como um imperativo de sobrevivência. “*Botam fogo na casa dos outros (...) Queimam carro (...) Por causa de droga*” (Pedrinho); “*A gente teve que todo mundo largar da junção, porque tava dando tiro e tal (...) por causa de família. Foi lá na casa da minha melhor amiga*” (Wendy); “*Às vezes é movimentado por causa que... Por causa que o lugar tem, vamo dizer... Ganguezinha. Por causa que é movimentado por briga de gangue assim*” (Tistu);

Ah, eu moro numa... Tipo num beco sem saída entre aspas, né, porque tipo... Atrás da minha casa corre uma sanga (...) Ai, tem a sanga assim, aí eles vão botando um monte de pedra, coisa pra ti passar, é bem ruim de passar por ali (...) ali do lado da minha casa (...) Tipo, às vezes tem muitas pessoas que usam droga ali, sabe? (Coraline);

Que tem alguns que se odeiam, que puxam briga assim, por todo o bairro. Que começam a brigar... E eu acho que também, mais ou menos, é que o ambiente não é muito favorável, porque é muita jogação de lixo (...) Tem muito drogado. Tipo assim, nas ruas, na frente da nossa casa (Dorothy);

Mas quando a gente foi morar lá na... Onde eu moro, era tudo de madeira, o pai fez tudo de material (...) não tá tão boa assim ainda, porque o único lugar rebocado e tem piso é o meu quarto, o resto é... Sem piso, sabe? Só... Cimento (Wendy);

Tem [violência]. Eu acho que tem. Porque muitas vezes tem crianças, assim, como eu, ou adolescente e tal, que já tão no mundo da violência, já tão entrando. E às vezes tu vê na rua, assim, mas tu não pode falar nada, tu não vai poder fazer nada. (Alice);

Eu sou muito apegada aos animais, então eu não gosto [de maus tratos]. Ou até com as pessoas mesmo assim (...) Não ia gostar, né? Então não tem que fazer com o cachorro. Ou com o animal ou com a pessoa (...) Tipo, acontecia comigo. Na casa do meu pai. Só que daí a minha vó conseguiu conselho pra mim, e pediu uma medida protetiva, aí hoje tá tranquilo (Matilda).

“Briga de gangue”, “tiro”, “droga”, “jogação de lixo”, “lugar sem piso”, “mundo da violência”... Como se pode identificar nesses relatos, o cotidiano desses adolescentes é permeado por fatores adversos, impostos pela exclusão social para além da pobreza. Gageiro, Tavares, Almeida e Torossian (2019), ao descreverem também um território de periferia (onde se insere um dispositivo sobre o qual discorrem), afirmam que ali, além das crianças e adolescentes estarem mais vulneráveis do que em outros lugares da cidade, ainda necessitam estar sempre em estado de alerta, pois as situações de violência podem ocorrer a qualquer momento. Nesse cenário, não se trata apenas de uma precariedade objetiva, da pobreza

econômica, mas sim da ameaça de um empobrecimento do laço social, da inscrição simbólica, das relações intersubjetivas e até mesmo da capacidade de encontrar formas de inclusão (Kemper, 2013). É o que parece suceder no cotidiano dos participantes da pesquisa, uma vez que esses atravessamentos influenciam diretamente em seus modos de vida, suas escolhas e seus caminhos. Nos grupos focais, os adolescentes aprofundam os sentimentos com relação ao bairro através das seguintes cartas:



Figura 9. Carta do Jogo Dixit.

Harry: Eu peguei esse daqui porque aqui tá uma gaiola e... Ã... Um casal que a recém foram casados sabe? Eles tentam ser feliz dentro da casa deles, porque por fora a gente tem muitas pessoas que tentam pegar alguma coisa assim. Tô falando de ladrão mesmo. Daí a gente tem que andar meio que trancado dentro de casa e como dá pra perceber aqui, a chave pra abrir aquilo dali é a lua.

Alice: É impossível eles saírem daquela zona de conforto deles, porque a lua tá lá em cima, como é que eles vão pegar?

Harry: Bem isso, é bem difícil a gente tentar sair, parar de ser preso, sabe?



Figura 10. Carta do Jogo Dixit.

Coraline: Eu escolhi essa carta aqui porque eu acho que representa onde a gente mora porque talvez a gente entre ali e não saiba se vá sair, entendeu? Por causa que tipo... Tem muita violência e pá (...) E... é muito violento e essas coisas. Acho que representa também... Como é que eu vou dizer? Não é muito alegre. Não é muito alegre e também é bem cinza assim.

Harry: Entrando pra zona de perigo.

A ideia de estarem “aprisionados” nesse território emerge com força nos grupos focais, e parece carregar o sentido de impossibilidade de escolha, de mudança, de transformação – ou seja, como disse Coraline ao descrever sua moradia, “*um beco sem saída*”. O retrato da periferia, que irrompe da desigualdade social, é, de fato “bem cinza” e “não muito alegre”. De acordo com Souza (2018), esse seria o cenário da dita “ralé” brasileira, que, desapropriada dos capitais culturais e econômicos, acaba sofrendo um abandono social e político consentido por toda a sociedade. O autor ainda afirma que a ignorância com relação a esse cenário está no cerne das ilusões presentes nos debates públicos sobre as formas, causas e enfrentamentos da desigualdade social. Logo, o fato de os participantes deixarem de lado essa ignorância, propondo-se reconhecer e falar sobre essa desigualdade, torna-se de suma importância.

Nessa direção, ao explorar sobre a passagem adolescente de jovens que habitam as vilas e periferias, em meio à situação de abandono, violência e trauma, Warpechowski e De conti (2018) afirmam que eles são impelidos a “se virarem” muito cedo, construindo uma

autonomia e uma independência que são frutos do desamparo e da desproteção. No que tange à posição das famílias nesse cenário, as mesmas autoras salientam que elas muitas vezes não dão conta de suprir as demandas e os desejos adolescentes, deixando-os à mercê da responsabilidade de lutar pela sua sobrevivência e também pela de sua família. Nesse sentido, pode-se concordar com o participante Harry, quando diz que *“a vida é que nem a matemática, se tiver fácil, tá errado. Então... Nunca vai ser fácil”*. Ele ainda acrescenta, sobre o prenúncio da vida adulta: *“Muitas coisas, tem trabalho que tem que procurar, que não tá muito fácil. Trabalho, moradia... Tô falando bem complexo assim”*. Essa legítima preocupação com o futuro será discutida no tópico seguinte.

4.1.4.3. Na corda bamba entre o “serviço” e o “sonho”

Observou-se que essa necessidade imediata de trabalhar e auxiliar a família no seu sustento dá indícios de uma perspectiva de “resolução do cotidiano”, com foco no valor a ser angariado e nas necessidades básicas diárias. Nesse sentido, parece ficar de lado, para os participantes da pesquisa, a perspectiva do trabalho como atividade que traz prazer e realização, que vem de um desejo. A principal palavra por eles utilizada para designar trabalho foi “serviço” – no sentido em que “servir” pode conotar “submissão” ou “subserviência”, aquele que “serve”, serve a alguém, e não ao seu próprio desejo. Os adolescentes parecem ter muita vontade de começar a trabalhar, no entanto é provável que esse entusiasmo se relacione mais à urgência de ter um trabalho do que, de fato, ao ofício em si. Dorothy ilustra isso na forma de uma opinião bastante crítica, ao explicitar que gostaria que os jovens pudessem escolher seu trabalho, *“por causa que hoje em dia a maioria vai só porque que tem vaga, não pro que ele quer”* (Dorothy).

Assim, alguns dos serviços que os participantes realizam ou pretendem realizar, via Jovem Aprendiz ou não, são: empacotadora, cortar grama, construção, operador de mercado, vendedora de loja, etc. As falas dos adolescentes fazem referência a esses empregos, algumas delas carregando certa indiferença com relação a esse serviço: *“Tipo, no jovem aprendiz não dá pra fazer muita coisa, né? (...) Mas sei lá... Operador de mercado, vendedora de loja, de roupa”* (Wendy); *“Sei lá, a oportunidade que vier. Que... Não tem muita escolha, né? (...) Pra ganhar um dinheiro, não depender de ninguém, qualquer trabalho já serve”* (João); *“Ã... Nesse Jovem Aprendiz eu meio que sei bastante sobre tênis, sabe? Daí eu queria procurar alguma coisa sobre isso”* (Harry); *“Trabalho com... O meu tio. Tipo assim, a gente corta*

grama” (Pedrinho); “*Ah, eu queria trabalhar (...) Empacotando... Como é que é... Ai... Ah, empacotando coisas (...) De mercado*” (Matilda);

Eu trabalhava, vamo dizer assim, de bico, pra um vizinho meu lá da [nome do bairro]. Ajudava ele que ele tava construindo a casa dele, aí ele me pagava (...) Que ele sabia que eu tava sem... Precisando de dinheiro. Por causa que ele é da mesma idade que eu (...) Quase todo dia, eu ajudava e eu recebia no dia. Dez reais. Era com cartinha, papelão, comprava doce e... Dava dinheiro pra mãe também pra ela comprar coisa que eu queria come, daí ela, pra ela fazer de janta pra nós (Tistu).

A percepção dos participantes de pesquisa sobre o “serviço” que desempenham ou irão desempenhar parece, com efeito, um tanto desinvestida de desejo. Todavia, não sem uma razão: em suas narrativas, os adolescentes dão pistas de que esse desejo não está no “serviço”, mas sim nos sonhos que têm para o futuro. Dentre os sonhos para o futuro estão algumas profissões como: veterinária ou cantora (Coraline); policial ou delegada (Matilda), professora de inglês (Dorothy), militar (Harry), policial ou bióloga (Wendy). Além disso, alguns relataram sonhos relacionados a viagens, conhecer o mundo e ir para longe:

E o meu sonho também quando eu começar a trabalhar é viajar pra todos os lugares assim, conhecer tudo assim, tipo Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Minas Gerais, esses lugares assim... Bem longe (...) Ai, meu sonho é conhecer tudo isso, sabe? (Coraline);

Eu queria ser meio que famosa. Não é famosa, assim, eu só queria, tipo assim, eu queria ir pra fora aqui desse país, eu queria ir lá pros Estados Unidos, nem que eu fosse... Lá pra os Estados Unidos, lá pra Hollywood, lá longe (...) E tenho um outro sonho também que é fazer meio que intercâmbio e conhecer todos os lugares, tipo assim, a China e tal, os outros lugar (Dorothy).

Ainda, também emergiram sonhos sobre a formação de uma família. Nos grupos focais 1 e 2, alguns participantes escolheram as seguintes cartas para representar isso (no caso do relato de Pedrinho e Tistu, a formação dessa família se entrelaça ao trabalho e ao “ganhar dinheiro”):



Figura 11. Carta do Jogo Dixit.

[grupo focal 1] Dorothy: Uma máquina de tirar foto. Aqui vou representar meu sonho, mais ou menos. Então aqui mais ou menos é mais ou menos registro assim de uma coisa que eu gostaria de fazer. Então eu queria, meu sonho, na verdade, sim, era se casar, claro. Também tá tendo outros sonhos. Mas aqui eu queria ã... Deixar muito... Tudo que eu conquistar, tudo registrado.

[grupo focal 2] Pedrinho: Meu sonho é casar, eu quero ter filhos... E trabalhar, né? Pra... Porque sem trabalhar não tenho como dar as coisas pra eles, né? Então se fui eu que criei, tenho que sustentar.

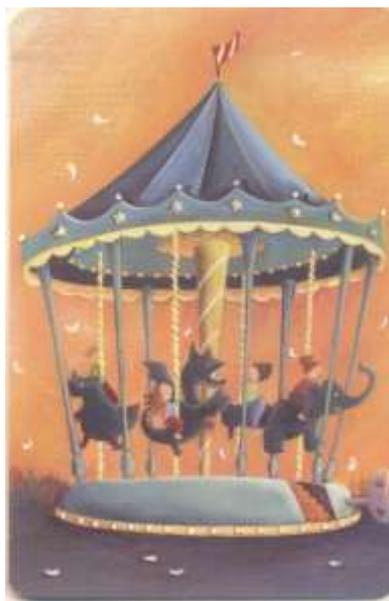


Figura 12. Carta do Jogo Dixit.

[grupo focal 2] Tistu: Eu escolhi esse carrossel. Porque eu quero ter muito dinheiro pra poder sustentar a negada [filhos] que eu vou criar. E dar um futuro legal pra eles pra eles pode se divertir, sem ter outro trabalho na vida.

Assim, tendo em vista a descrição de tantos desejos futuros, entende-se que esses meninos e meninas parecem situar-se em uma corda bamba: de um lado, o “serviço”, um plano imediato imposto pela condição social em que se encontram; e do outro, o “sonho”, que reflete seus gostos, suas caminhadas, seus afetos, as pessoas que admiram, aquilo que os encanta no mundo. No que tange à profissão, para nenhum dos participantes o “serviço” correspondia ao “sonho”. Ou seja, de um lado, o real; do outro, o ideal. Utiliza-se, aqui, a palavra “ideal” pela desconexão que fazem entre o “serviço” e o “sonho”, como se fossem dois futuros diferentes, e não partes de um só futuro. Logo, percebeu-se a ausência de “degraus” nas narrativas dos participantes, de um caminho possível que promova essa conexão, isto é, o que se planeja no percurso entre o “serviço” e o “sonho”? O que é necessário para chegar próximo a esse projeto de vida?

Nessa lógica, ainda que muitos almejem profissões que exigem ensino superior, as palavras “faculdade” ou “universidade” apareceram poucas vezes nas entrevistas e grupos, e com pouco aprofundamento – ao contrário das palavras “serviço” ou “trabalho”. Rosa e Vicentin (2012) trazem a ausência de lugares pré-definidos para o adolescente, a postergação da entrada no mercado de trabalho, a longa formação escolar e o poder de escolha dos modos de inserção social como aspectos desse adolescente contemporâneo. Contudo, para os participantes desta pesquisa, inseridos em um contexto vulnerável, essa premissa parece não se validar, uma vez que, sabendo-se adolescente, eles parecem já terem seu lugar claramente definido: o de quem possui um “serviço” e muitas responsabilidades. Pode-se dizer, assim, que há uma tensão entre a busca da gratificação imediata e um possível projeto futuro que possa ser arquitetado, sendo que o resultado dessa tensão, em geral, acarreta o abandono dos estudos e a diminuição do projeto futuro para uma inserção laboral dentre as oportunidades disponíveis (Alves & Albanese, 2016). Assim, o primeiro aspecto do projeto futuro a ser deixado de lado é justamente a educação, que parece ser o principal ponto de conexão entre o “serviço” e o “sonho”, o alicerce na construção dos degraus para chegar àquilo que se deseja.

Gurski (2019) ressalta que há uma naturalização dessa distância entre os jovens e um projeto de vida traçado por meio da educação, fato que dá pistas, de antemão, sobre um futuro empobrecido de perspectivas. A autora traz que os altos índices de abandono do ensino fundamental ou de não matrícula no ensino médio apontam para um cenário onde a instituição escolar já não se faz transmissora de possibilidades de futuro para esses adolescentes. Dessa

forma, as problemáticas familiares e a má-fé institucional seguem produzindo, no país, trajetórias marcadas pelo fracasso escolar e, posteriormente, profissional, em especial nas escolas públicas – o que se tem são famílias que, pela necessidade de sustento, não incentivam o estudo e não auxiliam seus filhos a desenvolverem habilidades para tal, e escolas que naturalizam a “incapacidade” do aluno, culpando-o por não aprender (Freitas, 2018). Salienta-se novamente que a escola onde foi realizada a pesquisa não é pública, entretanto, compreende apenas o ensino fundamental (os adolescentes terão de migrar para uma escola pública).

Os adolescentes da pesquisa, em sua maioria, não apresentam distorção idade-série, o que se pode atribuir à qualidade do ensino e do atendimento de suas demandas na escola em que estudam. A relação que esses meninos e meninas têm com a escola não representa a relação que outros adolescentes do mesmo bairro têm com suas escolas. Ribeiro e Vóvio (2017) destacam que os resultados de pesquisas na área da educação têm apontado que a vulnerabilidade social interfere nas oportunidades educacionais, produzindo desigualdade escolar. Em vários momentos, das entrevistas e dos grupos, os adolescentes salientaram que estudar ali seria um privilégio, e que sentiriam muita diferença no momento em que completassem o ensino fundamental e fossem para outra escola do bairro, que julgam ter uma qualidade inferior. Pedrinho e Alice exemplificam essa noção de “privilégio” a partir de seus relatos: *“Que a única escola que tem tudo, né? Aí tu consegue uma vaga aqui tem que ir”*;

Tem aqui o [nome do centro social] e o [nome da escola], que são o... Melhor colégio que tem aqui no nosso bairro. Mas em outros colégio eu sei que, muitas vez, a gente tem muita coisa aqui que a gente não aproveita (...) Só que eu acho que enquanto a gente tá tendo do bom e do melhor... Os outros colégios não têm... Daí fica meio chato quando vem... O [nome de outra escola], assim, quando vem competir com o nosso colégio e tal. A gente vê, entendeu? Que eles não têm, a gente têm... Daí fica um clima meio chato, mesmo tu conhecendo alguns de lá que vêm.

Contudo, as menções à educação e aos estudos, enquanto caminho para alcançar objetivos, não foram expressivas na pesquisa, de forma que a escola era citada mais como um cenário de situações específicas e relações, nas entrevistas e nos grupos. Ainda que a maioria dos participantes não tenha associado a educação com seus sonhos, muitos deles, assim como Alice, refletiram sobre a disparidade de oportunidades educacionais. Se, por um lado, eles se sentem privilegiados por estudar em uma escola de cunho filantrópico na periferia, por outro, sentem-se desprivilegiados por não poderem estudar na escola particular pertencente à mesma rede, localizada no centro da cidade. Dorothy, quando questionada se mudaria de escola caso

pudesse, ela responde que sim, para “*a escola [nome] lá do centro. Por causa que eu acho que lá é mais... Acho que lá é mais, tem mais oportunidades que aqui, por causa que aqui a gente tá num bairro que não é tão legal*”. Outras falas também fazem alusão a esse conflito:

As oportunidades não são as mesmas pros adolescentes ricos e pros adolescentes pobres, entre aspas, digamos assim (...) por mais capacitado que o jovem de classe média baixa tenha, ele sempre vai ser, ã, meio que rebaixado, como é que é, não me lembro a palavra... Pelo de classe média alta (Pollyanna);

Esses colégios assim, que são mais de pessoas ricas assim (...) eles tem muito preconceito com a gente que mora aqui nas vila, sabe? E isso é muito ruim porque a gente se sente muito mal. E daí eu acho que eles deveriam botar mais bolsas assim, e coisas pras pessoas mais pobres estudarem lá também (...) Lá naquele colégio, no... Nesses que tu não consegue bolsa que é só tipo, digamos de rico. Que só pessoas com altas condições podem pagar, e a gente não. E daí a gente fica sofrendo preconceito por isso, e por mais que a gente estude num colégio bom assim (Coraline);

Nota-se que há a presença de uma postura crítica na fala dessas participantes, aspecto muito positivo e interessante para se pensar num futuro que corresponda ao “sonho”. Os adolescentes entendem que se encontram em uma escola “privilegiada”, porém reforçam em diversos momentos a saída iminente para uma escola pública a fim de dar continuidade aos estudos. Essa pauta parece vir acoplada a um sentimento de preocupação ou até mesmo de pesar, no sentido de terem que abandonar uma instituição que acolhe suas demandas para irem à outra cuja imagem, para eles, é do “cada um por si”. Esse sentimento advém dessa postura crítica, muito fomentada pela escola em que estudam, e pode inclusive auxiliá-los nesse novo desafio que é o de adentrar uma escola pública e sair de lá mais perto de seus sonhos.

Uma das poucas falas mais diretas sobre a importância da educação é a de Harry, que parece conseguir associá-la aos projetos futuros: “*Pensar bastante sobre isso, pensar que eu tenho um futuro pela frente, pensar que eu tenho que melhorar as notas, pensar que tem um mundão pra fora que eu tenho que tentar conquistar. E já começa desde agora na Escola*”. Como explicita Harry, a Escola torna-se, então, um trampolim para esse futuro almejado, principalmente nos contextos onde se faz presente a desigualdade social e os processos de exclusão. Desse modo, fazendo a costura entre a questão do encurtamento da adolescência, a urgência do trabalho, a educação e os sonhos para o futuro, convém trazer a fala de Dunker (2017), presente no documentário “Nunca Me Sonharam” (Rhoden, 2017), onde diz que

Pra juventude mais vulnerável, desfavorecida, a infância se encurta. Então você brinca menos, você está sediado pela iminência de trabalhar mais cedo, você tem uma relação com a aprendizagem, com a educação, que é fortemente instrumental, ou seja, aprender “para”. Aprender uma atividade, um ofício, “para” a profissão. Aprender a

versão mais simples das coisas. Aprender sem ambicionar muito. Essa compressão da adolescência e da infância, ela produz o que me parece ser a principal sequela psicológica, que é o encurtamento dos sonhos. Isso é pior do que oferecer oportunidades reais, não equitativas, isso é matar o futuro (Dunker, 2017).

A participante Wendy parece dialogar com Dunker (2017) no momento em que utiliza esta carta (Figura 13) para representar seus sonhos:



Figura 13. Carta do Jogo Dixit.

Wendy: Tá, é essa. E... É tipo como se fosse um sonho aqui no meio, sendo a florzinha azul, aqui essa planta com... Como se fosse... Braba sei lá. Do mal. É os obstáculos pra ti conquistar aquele sonho. E tu tá trás dessas flor, planta, sei lá. (...) Mas é um sonho tão grande, tão...

Se ela relaciona seu sonho com a “florzinha azul”, então, pelo tamanho físico da flor na imagem, poderia se dizer que esse sonho estaria encurtado, uma vez que ela é pequena. Não obstante, em meio às plantas carnívoras, a florzinha azul reluz e resiste, e Wendy finaliza: “*Mas é um sonho tão grande...*”. Grande não em dimensões físicas, ou de quantidade, ou de dificuldade, mas sim na dimensão do desejo, visto que é a partir dele que a delicada florzinha azul se torna mais resistente. Assim, conforme Arpini (2003), se esse sonho fica sufocado pela batalha cotidiana, é necessário “instituir ações que possam construir espaços de pertencimento, de autonomia, que permitam a esses jovens construir sua independência, sem privar-lhes do direito de sonhar com um projeto melhor” (p. 171). Logo, é imprescindível que

as políticas públicas assumam seu lugar e sua responsabilidade no cultivo desses sonhos pelo caminho da educação, atitude que só se torna verdadeiramente possível quando se olha (sociedade e Estado) para a desigualdade social e para esses contextos vulneráveis.

4.1.5 Considerações finais

Escutando as experiências adolescentes dos participantes da pesquisa, cabe refletir acerca da influência do contexto social sobre aquilo que determina o que é ser adolescente e o que caracteriza essa adolescência. Para eles, o abandono da brincadeira e a inserção no mundo das responsabilidades, e assim, no mercado de trabalho, parecem ser peças-chave naquilo que representa o crescer e se tornar adolescente. A necessidade de complementar ou até mesmo bancar a renda da família consiste no principal motivo pelo qual esses adolescentes sentem a urgência em trabalhar. Essa urgência evidencia algumas vulnerabilidades no território, principalmente a condição socioeconômica precária, que impõe a eles o dever de assumir uma postura “adulescente” muito cedo. Nessa adolescência que se constrói em meio ao contexto vulnerável, parece haver pouco espaço para as questões adolescentes que são esperadas social e culturalmente. Sobre isso, Corso e Corso (2018) trazem que vivenciar essa adolescência dita “esperada” não é imprescindível (visto que ela é uma construção histórica, social e cultural), contudo, do ponto de vista da subjetivação, é possível que esses sujeitos sintam que algo precioso lhes foi negado.

Além disso, adentrando nesse território, marcado pela exclusão social, onde se produzem essas adolescências, tem-se um cenário permeado por violências, pela pobreza, pelos subempregos, pela insegurança, pelas drogas e por outros fatores que desafiam o cotidiano dos sujeitos de pesquisa. Logo, se o Estado, pela falta da efetivação de políticas públicas, torna vulnerável o território e consolida a exclusão social, então o território também irá produzir vulnerabilidade e exclusão na esfera da vida desses adolescentes e suas famílias. A partir disso, a saída para driblar alguns desses desafios, bem como para garantirem a tão requisitada entrada no mercado de trabalho mais cedo, parece ser a inserção no Programa Jovem Aprendiz. Ao mesmo tempo em que o Programa possibilita a independência financeira e a melhoria das condições de vida, colocando os adolescentes em movimento a partir do sentimento de “avançar” na vida, ele parece promover o adiamento de outros sonhos.

Nesse sentido, fez-se presente no estudo a separação entre aquilo que é da ordem do “serviço” e aquilo que é da ordem do “sonho”. Os adolescentes participantes apontam primeiramente um futuro em curto prazo, cujo objetivo é o ganho financeiro imediato, e

depois projetam um futuro em longo prazo, que visa a realização pessoal, envolvendo a dimensão do desejo. Pode-se pensar que, para eles, o sonho não pode ser moldado e lapidado desde cedo: o serviço entra em cena e o sonho fica para um “depois” que não se sabe ao certo quando será. Veem-se jovens socioeconomicamente mais privilegiados arquitetando seus sonhos desde o início da adolescência, vendo-os cada vez mais próximos de serem realizados, com um caminho já definido, apoio da família e todos os recursos necessários. Enquanto isso, aqueles que estão nas periferias, para quem nem o dia de amanhã está dado a priori, contemplam esse sonho apenas de longe, sem previsão de começar a vivê-lo.

Com isso, pretende-se aqui destacar a desigualdade social no âmbito das oportunidades de construção de vida e de futuro, e não incitar a ideia de que os adolescentes da periferia não realizam sonhos, pelo contrário: ainda que distantes na fala dos participantes da pesquisa, os sonhos estavam lá; e se eles dizem algo sobre o desejo, dizem também algo sobre movimento, sobre potência de vida e sobre resistência. Assim, que o “serviço” e o “sonho” não sejam abismos de um lado ou de outro dessa corda bamba, mas sim que possam estar de uma ponta a outra da corda. E, se essa corda for a educação, que seja firme para que cada adolescente-malabarista consiga transitar com confiança e segurança entre esses dois pontos. É preciso um cuidado maior com as instituições escolares e com os profissionais da educação por parte do poder público, a fim de que esses meninos e meninas possam ser mais bem acolhidos e atendidos, tendo vista suas necessidades e peculiaridades.

Destaca-se, por fim, a importância de espaços de diálogo com adolescentes no contexto onde estão inseridos, principalmente nos contextos vulneráveis, onde a palavra, muitas vezes, é barrada pelos atravessamentos cotidianos que fazem do viver um desafio. O uso das entrevistas individuais, seguidas pelos grupos focais mediados pelas cartas do Jogo Dixit, foram dispositivos de grande importância para a profundidade das reflexões, das discussões e também do vínculo entre eles e com a pesquisadora. Desse modo, faz-se necessário escutar mais a pulsação dessas adolescências, seja através de outros estudos em diferentes contextos sociais, seja através de ações e intervenções nos territórios onde se faz presente a exclusão. Afinal, assim será possível pensar, no âmbito das políticas públicas, em como melhor atender as demandas desses adolescentes e garantir a melhoria das condições de vida desses sujeitos.

4.1.6 Referências

Aberastury, A. & Knobel, M. (1981). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artmed.

- Alves, D. C. B. & Albanese, L. (2016). A produção de subjetividade em programas de aprendizagem profissional. *Psicologia Argumento*, 34(86), 318-332. Doi: 10.7213/psicol.argum.34.087.AO03
- Ariès, P. (1986). *História Social da Criança e da Família*. (2ª ed., Trad. Dora Fleksman). Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- Arpini, D. M. (2003) *Violência e Exclusão: Adolescência em Grupos Populares*. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- Arpini, D. M.; Witt, C. S. (2015). As múltiplas formas de ser adolescente. In: H. R. Campos, & S. M. G. Sousa (Orgs). *Emocore: experiências grupais na constituição da adolescência* (pp. 11-28). Natal, RN: EDUFRRN.
- Birman, J. (2011). Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. In M. R. Cardoso, *Adolescentes* (2ª ed, pp. 25-43). São Paulo: Ed. Escuta.
- Calligaris, C. (2000) *Adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Cardoso, M. R. & Costa, J. F. (Entrevistado) (2011). Entrevista com Jurandir Freire Costa. In M. R. Cardoso (Org.). *Adolescentes* (2ª ed). São Paulo: Ed. Escuta.
- Castel, R. (1997). A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. *Caderno CRH*, Salvador, (26/27), 19-40. Recuperado de: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664/12038>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Corso, D. M. L. (2002). Édipo, latência e puberdade: a construção da adolescência. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA)*, 23, 18-30.
- Corso, D. L., Corso, M. (2018). *Adolescência em cartaz: filmes e psicanálise para entendê-la*. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, L. R. & Hillesheim, B. (2016). Vulnerabilidade Social. In R. M. C. Fernandes & A. Hellmann. *Dicionário Crítico: Política de Assistência Social no Brasil* (pp. 300-302). Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Decreto Federal n. 9579, de 22 de dezembro de 2018*. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9579.htm
- Dunker, C. (2017). *Nunca me sonharam*: Christian Dunker [vídeo]. Recuperado de <https://bit.ly/2KojwpC>
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa* (Trad. Roberto Cataldo Costa. Rev. Dirceu da Silva). Porto Alegre: Artmed.

- Freitas, L. (2018). A instituição do fracasso: a educação da ralé. In J. Souza. *A ralé brasileira: quem é e como vive* (3ª ed, pp. 303-328). São Paulo: Editora Contracorrente.
- Freitas, M. F. Q. & Oliveira, L. M. P. (2012) Juventude e Educação Profissionalizante: Dimensões Psicossociais do Programa Jovem Aprendiz. *Psicologia em Pesquisa (UFJF)*, 6(2), 111-120.
- Freud, S. (1905/2016). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: S. Freud. *Obras Completas, vol. 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
- Fundação Abrinq. (2018). *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2018*. São Paulo, SP: [s.n.]. Recuperado de: https://observatorio3setor.org.br/wp-content/uploads/2018/04/cenario_da_infancia_2018_internet.pdf
- Fundo das Nações Unidas para a Infância - Brasil (2018). *Pobreza na infância e na adolescência*. [s.l.]: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf
- Gageiro, A. M., Tavares, E. E., Almeida, R. M. C. & Torossian, S. D. (2019). Era uma vez... Cata-ventos. Escuta psicanalítica de crianças e adolescentes em território de vulnerabilidade social. *Revista de Psicanálise da SPPA*, 26(3), 455-472.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer, & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (2a ed., pp. 64-90). Rio de Janeiro: Vozes.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais* (8ª ed). Rio de Janeiro: Record.
- Gomes, P. S. & Lima, N. L. (2019). Um mundo sem adultos: efeitos subjetivos dos adolescentes à deriva. *Tempo Psicanalítico*, Rio de Janeiro, 51(1), 134-158.
- Gurski, R. (2019). Educa-me ou te mato! *Estilos da Clínica: revista sobre infância com problemas*, 24(1), 62-70.
- Kehl, M. R. (2003). Em defesa da família tentacular. In G. C. Groeninga, & R. C. Pereira (Orgs.). *Direito de família e psicanálise: rumo a uma nova epistemologia* (pp. 163-176). Rio de Janeiro: Imago.
- Kehl, M. R. (2004). A juventude como sintoma da cultura. In R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 89-114). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Kehl, M. R. (2008). *A Frátria Órfã: conversas sobre a juventude*. São Paulo: Olho D'Água.
- Kemper, M. L. C. (2013). Invisibilidade, identidade e laço social na contemporaneidade: sobre a exclusão nas esferas psíquica e social. *Cadernos de Psicanálise (CPRJ)*, Rio de Janeiro, 35(29), 105-125.

- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.* Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário Oficial da União.
- Macedo, M. M. K., Azevedo, B. H. & Castan, J. U. (2012). Adolescência e Psicanálise. In M. M. K. Macedo (Org.), *Adolescência e Psicanálise: intersecções possíveis* (2ª ed, pp.15-54). Porto Alegre: EDPUCRS.
- Marty, F. & Cardoso, M. R. (2008). Adolescência um percurso franco-brasileiro. In M. R. Cardoso & F. Marty (Org.), *Destinos da adolescência* (pp. 9-16). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Mello, S. L. A (2014). violência urbana e a exclusão dos jovens. In B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (14 ed., pp. 131-142) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2002). Introdução: Entre Voos de Águia e Passos de Elefante: caminhos da investigação na atualidade. In: M. C. de S. Minayo & S. F. Deslandes (Orgs.), *Caminhos do pensamento: epistemologia e método* (pp. 17-27). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14 ed) São Paulo: Hucitec.
- Outeiral, J. O. (1998). Violência no corpo e na mente: consequências da realidade brasileira. In D. L. Levinsky. *Adolescência: pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social.* (pp. 75-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, M. R. & Gurski, R. (2014). A adolescência generalizada como efeito do discurso capitalista e da adultez erodida. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 376-383.
- Rhoden, C. (2017). *Nunca me Sonharam* [filme]. São Paulo, SP: Maria Farinha Filmes.
- Ribeiro, V. M. & Vóvio, C. L. (2017) Desigualdade Escolar e Vulnerabilidade Social no Território. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, 2, 71-87.
- Rosa, M. D., & Vicentin, M. C. (2012). Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. In R. Gurski, M. D. Rosa & M. C. Poli (Orgs.). *Debates sobre a Adolescência Contemporânea e o Laço Social*. Curitiba: Juruá.
- Roubira, J. (2008). *Dixit*. São Paulo: Galápagos Jogos.
- Savietto, B. B. (2010). *Adolescência: ato e atualidade*. Curitiba: Juruá.
- Schoen-Ferreira, T. H.; Aznar-Farias, M.; Silvaes, E. F. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: teoria e pesquisa* (online). Brasília, 26(2), abr/jun, 227-234.

- Silva, R. D. M. & Trindade, Z. A. (2013). Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 73-86.
- Souza, J. Introdução. (2018). In J. Souza. *A ralé brasileira: quem é e como vive* (3ª ed, pp. 13-34) São Paulo: Editora Contracorrente.
- Tuzzo, S. A. & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, SP, 4(5), 140-158.
- Viola, D. T. D. & Vorcaro, A. M. R. (2018). A adolescência em perspectiva: Um exame da variabilidade da passagem à idade adulta entre diferentes sociedades. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e3448. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3448>.
- Warpechowski, M. B.; De Conti, L. (2018). Adolescer em contextos de vulnerabilidade e exclusão social. *Estilos da Clínica*, São Paulo, 23(2), 322-343. Recuperado de <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i2p322-343>.
- Winnicott, D. W. (1968). A imaturidade do adolescente. In D. W. Winnicott. (2011). *Tudo começa em casa* (5ª ed., pp. 145-163). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Winnicott, D. W (1971). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim* (Trad. Daniel Bueno. Rev. Dirceu da Silva). Porto Alegre: Penso.
- Zaluar, A. (1994). *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

4.2 ARTIGO 2 – CONVERSANDO SOBRE DIREITOS EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS: AS VOZES ADOLESCENTES

4.2.1 Resumo

Com os avanços na conquista de direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, tem-se discutido sobre a garantia desses direitos, uma vez que nos contextos onde imperam a violência, as vulnerabilidades e a exclusão social, eles não se efetivam muitas vezes. Um dos fatores que poderia auxiliar na consolidação desses direitos seria a escuta dos próprios adolescentes e a sua participação. Assim, este artigo objetiva discutir acerca das percepções sobre direitos de adolescentes em contextos vulneráveis. Para isso, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, com 11 adolescentes, meninas e meninos de 12 a 14 anos, matriculados em uma escola de cunho filantrópico que está localizada na periferia de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Ambos tiveram seus áudios gravados e transcritos, procedendo-se a análise de conteúdo temática e, em seguida, a triangulação dos dados. Como resultados, pode-se perceber a dificuldade inicial em falar sobre direitos, mas uma posterior desenvoltura ao serem mais estimulados no assunto, reconhecendo vários direitos fundamentais presentes no ECA. Além disso, os adolescentes reivindicaram os direitos à liberdade, à opinião, à expressão, à oportunidade e ao lazer, destacando alguns atravessamentos do território em que se encontram e das condições de vulnerabilidade social. Logo, entende-se ser essencial escutar os adolescentes falarem sobre seus direitos, sobretudo aqueles que residem nas periferias, a fim formular e efetivar políticas públicas que, de fato, garantam o seu cuidado e a sua proteção integral.

Palavras-chave: Adolescência; Direitos; Vulnerabilidade Social; Protagonismo; Escuta.

4.2.2 Introdução

Este estudo versa sobre o entrelaçamento entre adolescência, vulnerabilidade social e direitos, a partir da escuta dos próprios adolescentes. Muito se teoriza sobre o que seria a etapa que denominamos de “adolescência”, contudo hoje já há uma superação da noção de universalização dessa experiência, reconhecendo-se as múltiplas adolescências (Arpini & Witt, 2015; Arpini, 2003; Rosa & Vicentin, 2012; Macedo, Azevedo & Castan, 2012). Ainda que não se apresentem da mesma forma, há algumas singularidades a serem consideradas no

que tange a esta travessia, como a busca por um lugar no mundo, o questionamento “o que o Outro espera de mim”, a busca por novas referências para além das referências familiares, a luta pela autonomia, entre outras (Oliveira, 2001; Kehl, 2004; Marin, 2009; Rosa & Vicentin, 2012; Marty & Cardoso, 2008). Entretanto, o “adolescer” sacode a sociedade de diversas formas, causando até mesmo certo incômodo. Viola & Vorcaro (2018) exploram esse incômodo, afirmando que a figura do adolescente revela à sociedade o despertar da sexualidade, porém, ao mesmo tempo, representa o futuro, o imponderável e o devir.

Se a adolescência, por si só, carrega consigo uma série de questões específicas e mudanças a serem elaboradas, ou seja, um intenso trabalho psíquico, faz-se fundamental pensar nas adolescências que se dão em meio aos agravantes da exclusão, das vulnerabilidades e das violências, nas periferias urbanas. Nesse contexto, adolescentes têm seus direitos violados todos os dias no Brasil de diversas maneiras (Fundação Abrinq, 2018; UNICEF Brasil, 2018), fazendo com que estejam vulneráveis para além da condição peculiar de desenvolvimento em que se encontram. Conforme Betts (2014), as vulnerabilidades de um sujeito são provenientes de ameaças, que podem vir de diferentes direções, fazendo com que essas vulnerabilidades sejam, então, diversas e plurais. Ainda, para Castel (1997), a vulnerabilidade se caracteriza pela precarização do trabalho e pela fragilização dos vínculos. Ambos autores falam de aspectos que em geral estão presentes nas periferias, locais onde prevalece a pobreza, a violência, a exclusão e a falta de acesso às políticas públicas.

O “incômodo” que o adolescente causa no meio social se exacerba quando se fala de um adolescente pobre que reside na periferia. Segundo Silva & Mayorga (2016), esses adolescentes não são vistos como capazes de continuar o legado das elites, pois não são herdeiros da sua cultura social, educacional e política. Ainda, as autoras pontuam que eles não seriam vistos como solução, como o “futuro do país” (tal qual o adolescente que está inserido num contexto privilegiado, mesmo que este também “incomode”), mas sim como um problema social que ameaça os lugares de poder e os privilégios sociais já estabelecidos. Nesse sentido, para além da violência e das precariedades socioeconômicas, a condição de exclusão social se configura também como violação de direitos, na medida em que evidencia a dimensão sociopolítica do sofrimento (Rosa, 2016). Assim, as políticas públicas para a infância e adolescência visam amenizar as situações advindas da exclusão social e as vulnerabilidades dentro do território.

As políticas para a infância e a adolescência têm prioridade absoluta, assim como diversos outros setores precisam garantir essa prioridade, conforme a Doutrina da Proteção Integral (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). No entanto, nem sempre

meninos e meninas foram prioridade, sendo esta uma conquista de uma luta histórica pelos direitos da criança e do adolescente. Como parte de um percurso histórico que se inicia apenas na primeira metade do século XX, é importante destacar: a Convenção Internacional de 1919, que fixa idade mínima para o trabalho de crianças; a Declaração de Genebra, que reconhece a necessidade de proteção especial; a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, onde as crianças passam a ser contempladas pelos Direitos Humanos; e a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, documento específico garantindo a proteção integral (Santos, 2014). Nessa direção, além dos espaços formais, os movimentos sociais e a manifestação popular em busca de modificações políticas e sociais também foram essenciais para a conquista de direitos no Brasil, tais como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua de 1985, por exemplo (Rizzini, Pereira & Thapliyal, 2007; Medeiros et al., 2013).

Em 1989, então, através da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, reconhece-se à criança e ao adolescente, de forma inovadora, os direitos de liberdade, assim como direitos culturais, sociais e econômicos (anteriormente reservados aos adultos), vetando a discriminação e instaurando o princípio do melhor interesse da criança (Rosenberg, 2010; Santos, 2014). Em seguida, em 1990, por meio da Lei. 8.069, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), possivelmente o documento brasileiro mais importante com relação aos direitos e à proteção de crianças e adolescentes, pois instituiu a concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e legitimou um discurso político e popular, transformando-o em uma normativa de bem-estar dessa população (Rizzini, Pereira & Thapliyal, 2007). Após a implementação do ECA, outras leis foram promulgadas a fim de seguir regulamentando os cuidados com a infância e a adolescência conforme as demandas sociais e culturais, como a Lei 12.010/2009 (sobre o direito à convivência familiar e comunitária) e a Lei 12.594 de 2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), por exemplo.

Nesse cenário de avanços políticos, o Sistema de Garantia de Direitos é convocado, em toda a sua composição, com os diferentes atores sociais incluídos, a fim de efetivar os direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, as instâncias que participam desse Sistema precisam ter clareza de suas prerrogativas, não reproduzindo as antigas práticas tutelares e autoritárias, ainda que possam se sentir impotentes diante do desafio que é fazer valer os direitos já conquistados (Barbiani, 2016). Esse desafio se descortina através de alguns entraves como a deficiência na formação dos profissionais que trabalham nesse âmbito, a falta de funcionalidade da rede, as práticas higienistas e “menoristas” que ainda vigoram em

algumas instituições, etc. (Silva & Alberto, 2019). Portanto, segundo Barbiani (2016), se por um lado se tem direitos nas legislações, por outro, eles estão em risco, ameaçados pela violência do meio social que permeia as vidas desses sujeitos de direito.

Os direitos assegurados aos adolescentes, pelo ECA, são os mesmos das crianças, pois o documento não faz distinção entre as duas etapas do desenvolvimento humano. No entanto, os parâmetros para as ações de cuidado e proteção deveriam passar pelo intermédio das concepções dos próprios adolescentes sobre os modos de serem e estarem no mundo que eles mesmos constroem (Brasil, 2017). Corroborando essa ideia, “cada adolescente cria versões singulares para os significados desses direitos à medida que os vivencia. Ao vivenciar esses direitos, o adolescente os articula à sua história, às suas emoções, necessidades e intenções” (Santos, 2010, p. 209). Entretanto, para os adolescentes que pouco vivenciam esses direitos, tendo em vista a omissão do Estado na oferta de serviços básicos e o contexto de desigualdade em que se inserem, essa escuta, tão necessária, encontra barreiras (Rizzini, Pereira & Thapiyal, 2007).

É por meio do chamado “protagonismo” e da “participação social”, atributos fundamentais para o exercício da cidadania do adolescente, que a escuta, quando se faz acontecer, encontra eco. Através desses atributos, consideram-se as linguagens trazidas pelos jovens para reivindicarem seus direitos, sendo que participar significa “tomar parte de”, ocupar espaços de discussão, influenciar as decisões e as ações (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2011; Oliveira, Soares & Batista, 2016). Já protagonizar denota “estar no centro de”, tal como um protagonista de uma história está no centro da trama – mas não foi ele quem escreveu a história. Os adolescentes são (ao menos, deveriam ser) protagonistas no texto do ECA, entretanto, não são participantes do documento, pois não auxiliaram diretamente na sua construção. A hierarquização das idades – que assim como a das classes, a de gênero e a de raças fazem a manutenção das relações de dominação – coloca o adulto em uma posição “acima”, fator que pode ser um dos empecilhos na participação social de crianças e adolescentes (Rosemberg & Mariano, 2010).

Nos momentos em que ela é possível, a participação social tem ocorrido em alguns locais específicos, como: no Fórum dos Direitos de Crianças e Adolescentes, no Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, nas Conferências Municipais, Estaduais ou Nacionais dos Direitos da Criança, onde os adolescentes têm direito a falar e a votar (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2011). Todavia é preciso também considerar e ampliar os espaços informais de participação social, igualmente importantes.

Alguns estudos se propuseram a escutar os adolescentes falando sobre seus direitos, oferecendo pistas para o caminho a ser trilhado neste estudo. O estudo de Rizzini, Pereira e Thapiyal (2007) buscou compreender como crianças e adolescentes, de escolas públicas e privadas, percebem seus direitos e suas responsabilidades enquanto cidadãos, concluindo que os direitos que desejavam ter tinham relação com seu bem-estar físico e emocional, com segurança e dignidade. Alberto et al. (2012), em um projeto de extensão, observaram que não há uma percepção, por parte de seus participantes, de que os direitos lhes digam respeito, reproduzindo em suas falas discursos superficiais, repetições daquilo que é escutado por eles sobre o assunto. Já Santos (2010), ao pesquisar com adolescentes, verifica que, para eles, os direitos seriam produtos relacionais, identificando a predominância do direito à liberdade e o direito como “concessão” feita pela família (por exemplo, direito de poder sair passear).

Salienta-se que há diversos estudos sobre os direitos da criança e do adolescente, mas poucos sobre essa temática falada pelos próprios protagonistas. Nessa direção, este estudo apresenta uma pesquisa realizada junto a adolescentes de uma escola da periferia, na qual eles falam sobre seus direitos e os direitos dos adolescentes de forma mais geral. Assim, tendo em vista que se identificou poucos estudos mais recentes que se propusessem a escutar adolescentes falando sobre seus direitos, este artigo torna-se relevante para o avanço da pauta do protagonismo e da participação social. Escutar os adolescentes que residem nas periferias falarem sobre direitos é imprescindível para que se possa, ainda que minimamente, deslocar esses sujeitos do “lugar de resto” que ocupam na estrutura social (Rosa, 2016). Além disso, discorrer sobre esse assunto, sob a ótica dos adolescentes, é pretender não apenas deslocá-los desse lugar de resto, mas oferecer um lugar no palco e um microfone, a fim de que, através da pesquisa e da ciência, possam fazer reverberar suas vozes. Portanto, este estudo tem por objetivo discutir acerca das percepções sobre direitos de adolescentes em contextos vulneráveis.

4.2.3 Método

4.2.3.1 Delineamento

A fim de atender aos objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa qualitativa. O estudo assim se caracteriza, pois buscou aprofundar a compreensão num determinado fenômeno, a partir de um encontro de subjetividades – pesquisadora e participantes –, no qual a pesquisadora foi considerada como parte ativa da pesquisa e pode exercer sua criatividade (Goldenberg, 2004; Minayo, 2014). Além disso, Yin (2016) também aponta o estudo dos

significados, das perspectivas, das opiniões e das condições contextuais dos participantes como atributos indispensáveis à pesquisa qualitativa, aspectos que vão ao encontro da proposta aqui apresentada.

4.2.3.2 Contexto de Pesquisa e Participantes

O cenário da pesquisa foi uma escola de cunho filantrópico, localizada na periferia de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. A escola atende crianças e adolescentes, englobando a educação infantil e o ensino fundamental, e se propõe a trabalhar numa perspectiva de formação humana, contemplando, em seu currículo, temas como “protagonismo social”, por exemplo. Ainda, oferece aulas de música, dança, judô, robótica e outras atividades. Há também um centro social anexo à instituição, que atende crianças e adolescentes que se encontram em vulnerabilidades mais agravadas, possuindo três setores: o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, grupo de idosos e o curso de informática e mídias digitais.

Nesse contexto, os participantes foram 11 adolescentes que estavam matriculados nessa escola e frequentando o centro social, local onde foi possível fazer a construção do material de pesquisa. Os participantes eram meninos e meninas, de idades entre 12 e 14 anos, que aceitaram participar. Salienta-se que o bairro onde se localiza a escola é reconhecido na cidade como um dos mais vulneráveis, sendo esta uma característica que permeia o cotidiano dos participantes.

4.2.3.3 Instrumentos e procedimentos

Primeiramente, houve um momento de inserção na instituição, a fim de adentrar no contexto dos participantes e se tornar um tanto menos “estrangeira” para eles. Essa inserção foi feita por meio da participação em espaços específicos, como reuniões, grupos de formação de professores, grupos de familiares, encontros com adolescentes, recreios, eventos, entre outros, onde foi possível se integrar à comunidade escolar (professores, família, funcionários, alunos) e melhor conhecer o território onde ela se encontra.

Em seguida, foram utilizados dois métodos de construção do material de pesquisa: as entrevistas semiestruturadas e os grupos focais. Yin (2016) afirma que é importante, para a pesquisa qualitativa, o uso de múltiplas fontes de evidências, atitude que se justifica pela complexidade do ambiente e a diversidade dos participantes. As entrevistas individuais semiestruturadas com os adolescentes tiveram duração aproximada de 50min, sendo que

foram gravadas e posteriormente transcritas. A entrevista foi organizada nos eixos “adolescência”, “contexto de vida” e “direitos”. Além das entrevistas semiestruturadas, os mesmos adolescentes participantes também participaram de grupos focais, os quais tiveram seu roteiro planejado a partir do levantamento dos principais tópicos que emergiram da totalidade das entrevistas, a fim de aprofundá-los e promover a discussão grupal. Realizou-se 2 grupos focais, um com 5 participantes e outro com 6, que duraram aproximadamente 1h e 30min e também tiveram o áudio gravado e transcrito.

Para disparar as temáticas nos grupos focais, utilizou-se as cartas do Jogo Dixit (Roubira, 2008) como ferramenta que, a partir da ludicidade e da criatividade, pareceu facilitar a dinâmica do grupo e a expressão de sentimentos, opiniões e pensamentos dos adolescentes. O grupo foi organizado em 6 tempos, sendo que em cada um a pesquisadora fazia uma solicitação para que buscassem cartas que representasse algo em específico. Este artigo enfocará as cartas que os adolescentes utilizaram para representar seus direitos enquanto adolescentes, bem como os diálogos sobre o tema nos grupos focais e nas entrevistas individuais.

4.2.3.4 *Análise do material*

Para a análise do material de pesquisa utilizou-se a análise de conteúdo temática, a fim de descobrir unidades de significação, ou temas, que possibilitem a realização de inferências em articulação com o arcabouço teórico (Minayo, 2014). Primeiramente, foi feita a análise das entrevistas separadamente, e depois, elas foram analisadas em sua totalidade. A análise dos grupos focais procedeu-se da mesma forma. Em seguida, as análises das entrevistas e dos grupos focais foram trianguladas, possibilitando olhar para a questão de pesquisa de dois pontos distintos e integrar perspectivas diferentes (Tuzzo & Braga, 2016; Flick, 2009). Assim, a partir das análises e da triangulação, pode-se elencar categorias de discussão. Este artigo se propõe a refletir e discutir sobre três dessas categorias: “*Compreensões sobre a (não) garantia dos direitos fundamentais*”; “*Percepções sobre os direitos que os adolescentes deveriam ter*” e “*Pelo fim da condição de “café-com-leite”: rumo à escuta verdadeira e ao protagonismo*”.

4.2.4 Resultados e Discussões

4.2.4.1 Compreensões adolescentes sobre a (não) garantia de direitos fundamentais

A partir dos questionamentos feitos acerca da temática dos direitos, pode-se perceber, primeiramente, um estranhamento por parte dos adolescentes, bem como uma dificuldade em manter um diálogo sobre o assunto. Dessa maneira, foi possível pensar que o tema não é tão familiar a eles, parecendo não perpassar as discussões cotidianas dos participantes – ou, ao menos, não o suficiente para que tivessem propriedade para falar sobre. João explicita isso a partir da fala: *“Direito pra mim, nem... Nunca falei disso (...) Vi as pessoa falar... Palestra, essas coisa, mas falar tipo pessoalmente não”*. Contudo, com mais explicações e contextualizações da pesquisadora, houve a transposição dessa dificuldade inicial em conversar sobre direitos, de modo que os adolescentes expuseram algumas ideias bastante interessantes acerca do tema, conseguindo desenvolver um pouco mais suas opiniões e pensamentos.

Assim, às indagações “que direitos você acha que os adolescentes têm?” e “que direitos você acha que você tem?”, os adolescentes responderam: *“Ã... Perante a lei os adolescentes tem que ter... Ã... Estudo... Ã, não me lembro as palavra agora. Estudo, moradia, essas coisas assim”* (Pollyanna); *“Direito de estudar (...) Saúde como eu falei”* (Wendy);

Ã... Direito a estudo, a uma moradia boa, a... Deixa eu ver... Talvez essa parte seja importante mas não tão assim.. Ah, ter pais assim... Bem sucedidos digamos assim (...) Uma segurança mais reforçada assim, sabe? (...) eu não vejo segurança nenhuma aqui. Porque, ah, uns que bebem ali, uns que usam droga ali na esquina (...) Eu não gosto de tipo... Ah, sei lá, vai que um dia tu tá saindo e comece a dar um tiro, tipo do nada assim. Ali tipo não tem policiamento assim também (Coraline);

Ã... Por enquanto eu acho que... Direito assim, de estudar, e tal, pra mim acho que tá sendo garantido, por causa que eu tô indo no colégio e tal. (...) Mas agora a segurança do adolescente, tem tantas leis sobre segurança do adolescente e aqui perto da nossa escola não tem segurança nenhuma (Alice).

Os adolescentes reconheceram alguns dos direitos fundamentais previstos pelos artigos 3º e 4º do ECA (Lei n. 8.069, 1990), como o direito à educação, à saúde, à convivência familiar, à dignidade e à proteção integral. Eles destacam a questão da segurança, representada na fala de Coraline e Alice, evidenciando que não se sentem protegidos em seu território. A insegurança, no bairro onde residem, relaciona-se aos recorrentes crimes que ocorrem, ao uso de álcool e outras drogas e à presença de brigas entre “gangues” e de

violência policial. Esses aspectos estão presentes nas narrativas dos adolescentes em diversos momentos, logo, justifica-se o apelo que fazem à necessidade de terem assegurado o direito à segurança (traduzido, no ECA, como direito à proteção e à integridade): *“Vários já se prenderam, ou morreram assim, que metiam o terror aqui. Tendeu? Por território, de tráfico de droga, né. Um quer ser mais que o outro. Daí viram um contra do outro e querem se matar pra dominar”* (João); *“Ah, que acontece bastante mortes (...) Botam fogo na casa dos outros, queimam carro (...) Por causa de droga”* (Pedrinho); *“A policia enquadra quem não tem nada a ver (...) Não vai conhecer a pessoa, ele vai lá, dá tiro e deu”* (Matilda).

Afinal, em um território atravessado por violências, como poderão sentir-se seguros? Oliveira, Soares e Batista (2016), em um estudo com jovens de uma escola pública da periferia de São Paulo/SP, trazem a segurança como uma das problemáticas elencadas pelos jovens. No estudo, os policiais não são reconhecidos como confiáveis, uma vez que realizam abordagens violentas e desrespeitosas, tampouco confiáveis seriam os traficantes, que também buscam gerenciar as relações nesses territórios e acabam impondo regras. Esses são recortes que compõem o contexto de desigualdade social a que estão submetidos os adolescentes que residem nas periferias.

Nessa mesma direção, outro aspecto que emergiu das entrevistas e dos grupos, relacionado à questão das vulnerabilidades e da exclusão social, foi a consciência social crítica que demonstraram ter os participantes. Em explicação a essa desenvoltura que apresentam nas opiniões sobre a sociedade, pode-se pensar na educação ofertada pela escola onde estudam, pois a pesquisadora pode verificar, em sua inserção, que eles contam com uma disciplina curricular de “protagonismo social”. Além dessa disciplina, temáticas como racismo, homofobia, sustentabilidade, questões sociais e culturais são trabalhadas de forma transversal no currículo. Assim, compreende-se que é possível desenvolver um raciocínio crítico, ético e político nos adolescentes, não menosprezando a sua capacidade de crítica e transformação social. Esse raciocínio encontra-se marcado nas seguintes narrativas:

Muitos jovens estão... Não estão na escola, não tem onde morar, eles não, não têm oportunidades pra eles expressar, eles terem um estudo assim, por causa que as oportunidades não são as mesmas pros adolescentes ricos e pros adolescentes pobres, entre aspas, digamos assim. (...) E por mais capacitado que o jovem de classe média baixa tenha, ele sempre vai ser, ã, meio que rebaixado, como é que é, não me lembro a palavra... Pelo de classe média alta (Pollyanna);

O prefeito, por exemplo, eu não vi ele fazendo nada até agora, e ele podia ter feito muitas melhoranças assim. Eles podiam ter feito melhorança nas escolas, alimentação desses colégios assim, às vezes muito deles não tem nem o que dar pra comer, nas

crianças na hora do intervalo. Aí eles poderiam construir talvez mais creches porque tem muitas pessoas assim que tem os seus filhos pequeno, que às vezes não podem trabalhar porque não pode pagar alguém pra cuidar dos seus filhos. (...) Um direito que eu tenho é moradia, mas tipo assim, uma época (...) que as pessoas iam passando assim nas casas, nas vilas, pra tirar as pessoas das casas que tavam em risco. E tipo, ali na minha casa passaram, sabe, mas pegaram o número e nunca chamaram a gente pra tipo, dar uma casa nova, entendeu? (...) Pra mim é tudo uma farsa porque eles não dão casa nenhuma pra ninguém assim, sabe? (Coraline).

Nessas narrativas, Pollyanna e Coraline reivindicam não só os seus direitos, mas os direitos de outros adolescentes e das pessoas com quem convivem, conhecem ou simplesmente veem em seu bairro. Nesse contexto, não há como discordar das meninas em suas reivindicações, pois é sabido que nos territórios da exclusão, da violência e das diversas vulnerabilidades, a vida se torna um desafio até mesmo no que tange a necessidades básicas, que deveriam estar asseguradas a todos. Nos grupos focais também emergiram opiniões bastante críticas com relação à posição do Estado na garantia dos direitos dos adolescentes:



Figura 14. Carta do Jogo Dixit.

Wendy: É, eu escolhi essa imagem, porque é como se fosse assim ó, os direito anotado em um caderno, anotado em um lugar, tá ali, registrado, que eles existem e tal, aqui é como se fosse o governo dormindo, parado, sem toma atitude, e nós aqui olhando, esperando o governo toma atitude de... Como é... De... Por em prática os direitos do adolescente.

Alice: Que tá lá escrito...

Wendy: É como se fosse tá ali, tá no papel, mas não tá sendo posto em prática.

Alice: Não tá na realidade.

Ao invés de pensar na imagem do “gênio” como sendo o governo (aquele que concede) e da menina representando os adolescentes, as participantes do grupo focal, no diálogo reproduzido acima, atribuem a imagem do “gênio” aos adolescentes, e a imagem da menina ao governo. Paradoxalmente, ainda que o “gênio” esteja esperando, é ele quem detém algum tipo de poder, conforme as histórias popularmente conhecidas na qual sua figura aparece. Nesse sentido, a riqueza da interpretação feita pelas participantes está na ideia de que os adolescentes estão “esperando”, mas não impotentes: pode ser que sintam que tem algum tipo de poder sobre isso ou que gostariam muito de ter. A transposição da passividade, a partir do que pode ser percebido nas entrevistas e nos grupos, pode estar justamente nessa postura reivindicatória e questionadora, tão importante para a formação desses adolescentes e para a articulação de mudanças sociais.

Outro ponto de vista interessante, trazido pelos participantes da pesquisa, foi o de conceber os direitos do adolescente como conquistas individuais, ou seja, a ideia de que cada um precisa “fazer por merecer” para ter garantidos os seus direitos. A partir dessa ótica, alguns dos adolescentes expressam até mesmo não possuir direito algum, associando a aquisição desses direitos à vida adulta, à independência, ao trabalho, à responsabilidade, etc. Com o prenúncio da adultez, então, “a utopia da independência resplandece exuberante, plena de direitos” (Santos, 2010, p. 209). Alguns relatos exemplificam essas ideias: “*Direito acho que nenhum (...) É, eu não tenho direito garantido. Vou ter um dia, mas não sei quando (...) O dia que eu ficar independente eu acho*” (João); “*Os adultos, depois de ser adulto, eles têm bastante direitos, se tiver estudo*” (Alice);

Os direitos que eu tô tendo... (...) Acho que nenhum. Os direitos assim. (...) Tem o direito, assim, que minha mãe também, que tá me ajudando assim (...) É, mais ou menos isso, ela tá meio me ajudando a meio que escolher os lugares que eu vou... Que eu vou trabalhar... (Dorothy);

A gente tem bastante direito, só que às vezes é o adolescente mesmo que quebra aquele direito dele (...) Eu acho que muitas vezes até o estado e tal, presidente e coisa, não muda muito naquilo, não toca muito naquele assunto porque sabe que... É os adolescentes mesmo que tão tocando as oportunidades deles fora. Eu acho que muitos direitos que eles têm, eles não dão bola ou eles acham assim “ah, isso daí é chato” e tal. Aí depois quando tiver lá na frente eles vão ver “ah, eu poderia ter aproveitado quando eu tava no tempo da minha adolescência, aquele direito que eu tinha”... Daí já vai tá adulto, não vai mais ter aquele direito, vai ser direito de cidadão já, e tal. (Alice)

Torna-se, no mínimo, intrigante refletir sobre essa visão de que, enquanto adolescentes, eles ainda não possuem direitos, mas devem, nessa fase, construí-los em uma jornada pessoal. Os direitos, uma vez conquistados coletivamente perante a sociedade, a história e a cultura, são teoricamente dados *a priori* ao grupo social a que eles se referem. Nesse sentido, de que forma se transmite, a esses adolescentes, a mensagem de que só terão direitos assegurados quando forem adultos (isso se os conquistarem pela via meritocrática)? Uma das possíveis respostas aponta para uma cultura da desconsideração da criança e do adolescente como sujeitos de direitos (e não apenas objetos da lei). Não obstante, na medida em que a família parece ser a principal fonte de significações para o entendimento sobre direitos na adolescência, essa noção de “conquista” pode ser atribuída às concessões graduais de liberdade feitas por parte dos cuidadores (Santos, 2010).

Nessa lógica da aquisição de direitos pelo mérito, explicita-se, nas falas dos adolescentes, a associação dos direitos enquanto “liberdades” concedidas pela família ou pela escola, e a falta desses direitos seria a imposição de limites através de regras: “*Na Escola, ah, o aluno tem direito de... Caminhar, aluno tem direito de mexer no celular*” (Tistu); “*Eu pensei assim ‘bah, por que que o adolescente não pode ter um telefone?’ (...) porque a minha mãe falou que ia me dar lá nos meus quinze e falta dois anos ainda*” (Coraline); “*Ah, eu sei um [direito] que eu não tenho. É... A minha mãe não deixa eu ficar até tarde na rua*” (Pedrinho).



Figura 15. Carta do Jogo Dixit.

Tistu: Eu me sinto preso quanto aos meus direitos (...)

Pollyanna: Mas os direitos não são para libertar as pessoas? Entre aspas.

Tistu: não é preso tipo... Preso igual, ã, tipo, que eu fui condenado por algo. Ã... Eu me sinto privado aos meus direitos, que eu não tenho meus direitos.

Com relação a esses excertos, há a necessidade de ponderar dois aspectos importantes que podem estar entrelaçados na visão dos direitos como liberdades a serem conquistadas. O primeiro refere-se à exacerbada busca de autonomia que os adolescentes, em geral, experimentam, distanciando-se dos laços familiares e reivindicando espaço e liberdade para formar outros laços, numa espécie de urgência pela inscrição social (Oliveira, 2001, Arpini, 2003; Marin, 2009, Gurski & Pereira, 2016). O segundo é a consideração do contexto social e cultural em que estão esses adolescentes, que pode dar outros contornos a essa sensação de “privação” dos direitos e de desejo de liberdade. Sabe-se a partir da entrevista e da participação no grupo focal que, quando Tistu diz que se sente “preso” ou “privado de seus direitos” ele não se refere apenas às regras impostas pela família, mas também a diversos outros direitos, cuja ausência de garantia reflete em dificuldades no âmbito familiar, escolar e nos projetos futuros. Assim, a partir desse entendimento inicial sobre esses direitos mais fundamentais para os adolescentes, cabe refletir sobre os direitos que acreditam que deveriam ter, saindo de um plano mais básico, concreto e material e adentrando num plano mais subjetivo, prospectivo e relacional.

4.2.4.2 Olhando para as singularidades dos adolescentes: que direitos deveriam ter?

Um dos direitos que os participantes da pesquisa afirmaram que gostariam de ter relaciona-se com a condição social na qual estão inseridos, discutida no tópico anterior: o direito de trabalhar, de ser independente e de ter “*vida própria*” (João). Em geral, eles explicitam quererem poder trabalhar mais cedo, uma vez que a legislação permite que o adolescente trabalhe, na condição de aprendiz, apenas a partir dos 14 anos (Lei nº 10.097, 2000). Suas narrativas demonstram esse pensamento: “*Tipo eu já gostaria de trabalhar, sabe, mas eu não tenho idade. Queria que desse pra trabalhar com a idade que a gente quisesse*” (Wendy); “*E eu acho que eles têm o direito, tipo assim, se quiser trabalhar mais cedo, não existe (...) Trabalhar mais cedo acho que é melhor. E também ajuda meio que a família, mais cedo também*” (Dorothy);

Ter eu acho que... A própria vida (...) Porque dependendo a família é sempre ruim. Tá sempre dependendo ali, ah tem que comprar calçado, tem que pedir pra mãe, vou

comprar... Daí se tu tendo uma casa, tu tendo dinheiro tu pode fazer o que tu quiser (...). Vida própria (João);

Que eu acho que muitas das vezes eles deveriam ter mais direito. Por exemplo os adultos, eles têm muito mais direito em... Por exemplo, em ser independente. Só que os adolescentes... Eles não têm muito, eu acho que a independência... De ser independente eu acho que tinha que ser um pouco antes (Alice);

Ah! Eu queria tipo ter direito a trabalhar, né? (...) Porque tipo... Não, tipo, tá certo que a escravidão assim trabalhavam desde pequeno, mas tipo a partir dos 14, 15, já dava. Então, eu queria esse direito (Matilda).

A partir dessas narrativas, entende-se que o contexto socioeconômico em que se encontram impõe a esses adolescentes a demanda de, assim que possível, começarem a trabalhar e contribuírem com a renda familiar. Essa reivindicação torna-se controversa na medida em que há um histórico movimento pela erradicação do trabalho infantil no Brasil, e pelas melhorias na regulamentação do trabalho para adolescentes. Fazem parte dessa trajetória histórica alguns marcos legais como o Decreto nº 1.313, que vetava o trabalho para menores de 12 anos (Rizzini, 2008), a própria Constituição de 1988 (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, 1990), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em 1996 e seu redesenho em 2013 (Brasil, 2014), a Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097, 2000), dentre outros decretos, normas e diretrizes.

As políticas públicas com vistas à erradicação do trabalho infantil e à regulamentação da aprendizagem são avanços notáveis na busca pela efetivação da proteção da criança e do adolescente, pois a pobreza e o trabalho infantil andam de mãos dadas, já que muitas crianças e adolescentes garantem a sobrevivência de suas famílias (Mello, 2014). Porém, mais especificamente com relação aos Programas de Aprendizagem, Silva e Mayorga (2016) questionam a intenção de inserir os adolescentes apenas como meio de “salvá-lo” e integrá-lo socialmente, a partir da visão desse adolescente pobre como “problema social”, objetivando manter a ordem e o *status quo*. Para o adolescente, um emprego pode ser a marca da “não delinquência”, uma proteção moral, um colete à prova de humilhações, uma condição fundamental para a segurança e o bem-estar, dentro de seu contexto de vida (Souza, 2018). Assim, são muitas as contradições presentes na questão do trabalho para os adolescentes, pois ao mesmo tempo em que proporciona a melhoria das condições de vida e aponta caminhos diferentes, ele pode fazer “murchar” os planos no âmbito da escolaridade. Além de tudo, está a serviço da manutenção de um sistema capitalista cada vez mais excludente a partir da oferta de empregos considerados desqualificados.

Alicerçado ao direito de trabalhar, os adolescentes trouxeram também o direito à oportunidade e o direito à escolha: *“Oportunidades. Porque tem muita... Muitos adolescentes que não tem muita oportunidade. Uns porque não procuram, e outros é porque não tem mesmo”* (Harry); *Direito a fazer as escolhas dele, porque outros jovens assim tipo são forçado a fazer tal coisa que não gostam. Então eles tem que ter o direito deles mesmo escolher* (Matilda);

E também, tipo assim... Eu acho que eles têm direito, também, de... De ter mais oportunidades, mais ou menos... Isso.(...) E também deles meio que escolher o trabalho, esse tipo de coisa. Por causa que hoje em dia a maioria vai só porque que tem vaga, não pro que ele quer (Dorothy);

Eu queria ter esse direito de escolher as coisas que eu iria fazer (...) [A mãe] Pediu pra mim escolher entre o curso [informática] e a escolinha de futebol. Aí eu escolhi a escolinha de futebol e ela falou que não, que eu tinha que vir pro curso. Daí ela escolheu e eu tô fazendo o curso agora (...) o curso é bom, porque... Pode me dar mais um combo pra eu conseguir um serviço, essas coisa. Mas a escolinha, é meu último ano na Escola, não teria porque ela não deixar. Sei lá, nove ano, oito, fazendo... Chegar no último ano e não poder fazer. Por uma escolha dela (João).

Percebe-se que o direito à escolha pode ficar, na perspectiva dos adolescentes, prejudicado frente às necessidades socioeconômicas, sendo que qualquer oportunidade que possa significar um futuro melhor deve ser agarrada. Isto é, aquilo que o adolescente, de fato, gostaria de poder fazer fica em segundo plano, pois o que parece vigorar nos contextos vulneráveis não é o “ideal”, mas o “possível” e o “urgente”. A fala de João, descrita acima, evidencia de forma clara o conflito entre aquilo que gostaria de fazer e aquilo que sua mãe lhe exige que faça. O curso de informática, como “um combo para conseguir um serviço”, passa na frente da tão querida escolinha de futebol, gerando nele esse sentimento de impotência com relação às escolhas para sua própria vida. O estudo de Rizzini, Pereira & Thapliyal (2007) também coloca como uma demanda dos adolescentes o respeito ao desejo de fazerem escolhas sobre as suas próprias vidas (desejo, muitas vezes, negligenciado pelas famílias). O ECA, em seu artigo 3º, assegura às crianças e aos adolescentes o direito a “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Lei n. 8.069, 1990, p. 10). Entrecruzando o texto da legislação e as narrativas dos adolescentes, sabe-se que isso nem sempre se faz valer para as meninas e os meninos brasileiros.

Assim, o que esses adolescentes parecem dizer é que gostariam de ter mais oportunidades, mas que pudessem ter o direito de escolher aquela que gostariam de seguir.

Afinal, quando apenas um caminho se apresenta, que possibilidade de escolha há? Com relação ao direito de escolha, Matilda utiliza a carta abaixo no grupo focal (figura 16), relacionando o “livre-arbítrio” ao direito à liberdade. Tistu complementa que o “livre-arbítrio” seria o “contrário de uma ditadura”. Ou seja, pensando na imagem a que se referem os adolescentes, seria a possibilidade de que cada um conduzisse seu próprio barco, tomando suas decisões e podendo escolher a direção a navegar, ainda que em meio a um mar revolto.



Figura 16. Carta do Jogo Dixit.

Matilda: Direito de ser livre (...)Direito de... Como é que diz... De ter árbitro [livre-arbítrio] de tudo.

Tistu: Ou seja, ao contrário de uma ditadura.

Faz-se imprescindível mencionar alguns outros direitos que emergiram das entrevistas, talvez com menor frequência do que os que foram discutidos até o momento, contudo, igualmente emblemáticos e importantes. Um deles é o direito à igualdade, trazido por alguns participantes de diferentes formas, mas explicado mais diretamente por Matilda no seguinte excerto:

Tipo acho que tem que ter direitos a igualdade (...) Tipo, todo mundo que ter isso né, porque fora isso, não vai longe. Todo mundo tem direitos, tipo assim, tu tem um direito maior do que eu e eu não posso ter esse direito. Tem que ser tipo igual, igualdade, pra cada um. Tipo, ã, se tu pode e eu não posso, pra quê isso? Então tem que ter (Matilda).

O direito à igualdade se traduz no ECA a partir do Artigo 3º, parágrafo único, onde diz que os direitos enunciados na Lei 8.069 aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, vetando todo e qualquer tipo de discriminação – de idade, sexo, raça, religião, condição de desenvolvimento, condição econômica, local de moradia, etc (Lei nº 8.069, 1990). O apelo de Matilda e a escancarada desigualdade social brasileira já dizem, de antemão, que o direito à igualdade não está assegurado para muitos dos adolescentes do país. Para a população pobre que reside nas periferias, principalmente para os jovens negros, a desigualdade se faz presente na renda, no acesso a políticas públicas, nas oportunidades de trabalho, e no tratamento recebido pelas instituições e pelas populações em condições privilegiadas (Oliveira, 2001, Soares, 2004; Rizzini, 2008). Assim, torna-se perfeitamente compreensível que os participantes da pesquisa levantem a igualdade como direito que gostariam que os adolescentes pudessem ter, visto que é essencial para o enfrentamento da exclusão social, das violências e das vulnerabilidades. Tistu relata, no grupo focal, que gostaria de ter o direito de “*não apanhar injustamente*”, narrando algumas situações pela qual passou e que retratam esse tratamento desigual:

Tipo, qualquer coisinha que tipo, passasse uma viatura da polícia perto, tipo, eu andava com amigo, vamo dize assim “ganguzinha”, grupinho. E na maioria das vez a gente era parado pela polícia por nada. Eles nos revistavam, de boa assim. Até porque é certo revistar. E mesmo que a gente não tivesse com nada, nada de errado, bebida, nada, porque quem eu andava não bebia... A maioria das vez eles batiam por nada, só por abuso de poder (...) Tipo, a parte da roupa, por causa que eu já fui enquadrado, chamado de ladrão, por causa de roupa, tipo, não por amigo brincando, mas também por policial, moça de loja assim (Tistu).

Esse relato exprime a violência policial e estrutural a que Tistu foi submetido, sendo a primeira um dos efeitos da segunda. Conforme Machado e Noronha (2002), o aparelho policial contribui com a manutenção da ordem social, logo, a forma como trata as populações pobres e negras depende da demanda das instituições sociais que representa e do controle dessas instituições sobre as populações. Dessa forma, uma vez naturalizada a violência estrutural, incidindo sobre a condição de vida de crianças e adolescentes por meio da situação histórico-econômica e social do país (Minayo, 2001), o ciclo de exclusão social e de discriminações se fortalece e os conflitos com a polícia se mantêm, em especial envolvendo os jovens que residem nas periferias (Arpini & Quintana, 2003).

Na contramão das conturbações do território e dos percalços da exclusão social, outro direito destacado pelos adolescentes foi o direito ao lazer, à diversão, ao brincar: “*É, eles tem direito a brincar, né?*” (Pedrinho). Assim como outros direitos aqui discutidos, o direito ao

lazer se encontra previsto no ECA, nos Artigos 4º, 16, 59, 71 e 75 preconizando a destinação de recursos e espaços para programações culturais, espetáculos, diversões, esportes e lazer para crianças e adolescentes, condizentes com sua condição peculiar de desenvolvimento. No grupo focal, Harry utiliza a seguinte carta para expressar esse direito:

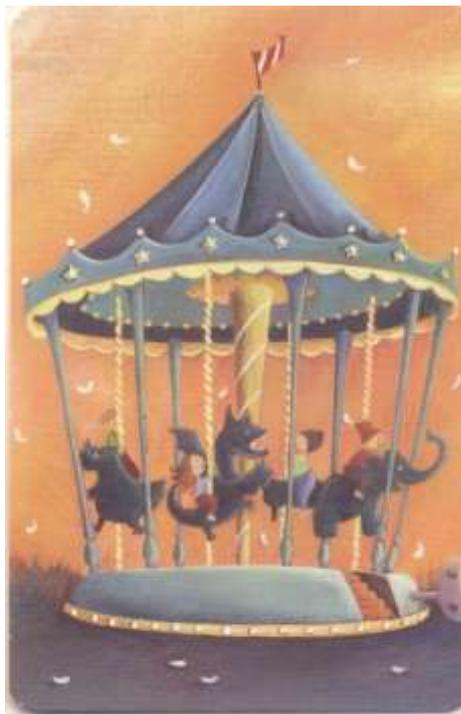


Figura 17. Carta do Jogo Dixit.

Harry: Eu acho que todos os adolescente vão falar sobre lazer. Que daí eu peguei uma bem... Sabe? Que daí é o direito ao lazer, sabe? (...) Daí eu peguei essa aqui que eles tão brincando, sei lá.

[Mas é um direito que vocês acham que estão tendo ou que não estão tendo?]

Wendy: Não.

Harry: Pra mim não.

Harry: Mas daí o direito é direito da política, sabe? Da política. Se ela permitir e a tua mãe não, tu tem o direito, mas a tua mãe não deixa, entende?

Dorothy: Tipo assim, quando, que nem o Harry falou assim, né, tem normalmente assim, ah, o governo não dá nada, liberar pra gente, um tal lugar pra gente ter a oportunidade de se divertir. Só que... A nossa mãe pode até tentar nos proteger, tipo assim (...) ela não deixa muito eu sair.

O diálogo acima, expresso no grupo focal, apresenta o direito ao lazer sob dois pontos que se entrelaçam: o direito previsto em lei materializado (ou não) pelo acesso a formas de lazer e o “direito” (ou permissão) concedido pelas mães para “sair”. Em decorrência da escassa oferta de locais gratuitos e de fácil acesso para a diversão, dentro do território desses adolescentes, o lazer fica, muitas vezes, restrito ao “sair”. Mas sair para aonde? Conforme os

diálogos nos grupos e nas entrevistas, sair para a rua com os amigos ou para as chamadas “junções” (festas). Ainda assim, poucas foram as menções a esse tipo de lazer, fato que pode indicar a falta de espaço para a diversão em seus cotidianos. De qualquer forma, essa falta de espaço e esse “sair” que pouco se concretiza parecem decorrer justamente da instabilidade do território no que tange às violências, pois, como afirmam os adolescentes, essas mães os “prendem” em casa e não os deixam “sair”. Logo, sem espaços seguros para diversão, a garantia desse direito fica, com efeito, prejudicada. A dificuldade do acesso à cultura e à diversão em outros espaços da cidade gera certo confinamento no espaço da periferia, que pode reforçar sentimentos de abandono e inferioridade (Oliveira, Soares & Batista, 2016).

Por fim, os adolescentes ressaltam também o direito à expressão e à opinião: “*Um dos direitos é ter a própria opinião*” (Harry); “*Direito (...) Direito eu acho que a se expressar... Diferente dos adulto, né? Porque tem muitos que pensam dum jeito, e os adolescente pensam do outro. Aí eles querem achar que eles tão sempre certo, e os adolescente também*” (João);



Figura 18. Carta do Jogo Dixit.

Alice: Eu acho que é mais pela expressão de sentimento e tal, de que tu pode falar aquilo, independente do que os outros vão pensar, que é um direito teu.

Wendy: Dar tua opinião.

Alice: É! Dar tua opinião, dá tua crítica e também saber ouvir a crítica (...)

Wendy: E muitas vezes o adolescente não pode dar sua opinião, por ser um adolescente.

Harry: Pior é as pessoas não entenderem a gente.

Ainda que tenha utilizado uma carta que remete às relações amorosas, Alice explicou que, na verdade, sua atenção estava voltada para a expressão de sentimentos. Na imagem, a postura, a expressão do menino e o fato de que esconde flores detrás do corpo evidenciam que ele teria algo a dizer e a mostrar, mas está hesitante, com medo ou constrangido. Os adolescentes, no diálogo acima, dão algumas pistas sobre os motivos pelos quais há hesitação em expor opiniões: “o que os outros vão pensar”, “as pessoas não entenderem a gente”, “não pode dar opinião por ser adolescente”. No ECA, o inciso II do Artigo 16 dispõe sobre o direito à expressão e à opinião (como partes do direito à liberdade). Também na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) constam esses direitos, nos Artigos 12 e 13. A partir dessa autorização legal para manifestar opiniões, os adolescentes até podem expressar o que pensam, porém quem está disponível para ouvi-los? Que espaços suas vozes podem ocupar? E, mais ainda do que ocupar, que espaços permitem que suas vozes se incorporem aos saberes, fazeres e decisões, e não se diluam no meio do caminho?

4.2.4.3 “A gente pode até falar nossa opinião, mas ela é como se fosse descartada”: pelo fim da condição de “café-com-leite”

Entre as crianças e adolescentes, a expressão “café-com-leite” é popularmente utilizada, dentro de uma brincadeira, atividade competitiva ou qualquer atividade grupal, para designar aquele que está incluído no momento, mas não participa efetivamente; sua participação “não conta” ou “não vale”. Geralmente, o “café-com-leite” é aquele que é menor, mais novo ou mais fraco, nos jogos e brincadeiras, aquele que foi preciso incluir, apenas para que ele se sinta parte (ou porque um adulto ordenou que ele fosse incluído). Ou seja, todos os que participam efetivamente da atividade “fingem” para o “café-com-leite” que ele também participa, contudo, todos sabem que o que ele disser, o que fizer, se ganhar ou se perder... Não é importante. Supostamente, nessa cena, todos sairiam ganhando: o “café-com-leite” acreditaria que era, de fato, parte integrante e importante no grupo, no jogo ou na brincadeira, e os demais, numa espécie de pacto coletivo, poderiam seguir normalmente com a atividade sem precisar adaptá-la à participação do “café-com-leite” e nem se indispor com ele ou com algum adulto.

Uma vez que os adolescentes participantes da pesquisa trouxeram à tona o direito à expressão e à opinião, propõe-se pensar também o direito à escuta, pois é a partir da escuta que se torna possível a expressão e a manifestação de opiniões. Nesse sentido, toma-se aqui o termo “café-com-leite” para fazer uma analogia com a escuta e a participação do adolescente

nos espaços onde circulam e nos assuntos que dizem respeito ao seu cotidiano. Em diversos momentos, os participantes referem não se sentirem realmente escutados ou “levados a sério”: *“Ah, uma coisa que todos tem é tipo... Se divertir, das suas opiniões, até porque às vezes criança e adolescente não é levado a sério”* (Tistu);

É, sim, por causa que em alguns casos os professores não... Não entendem o que que os alunos querem conversar, não entendem... Essas coisas assim (...) Sim, por que faz falta fala com pessoas que meio que parem pra nos ouvir, os adolescentes, digamos que do turno da manhã, sem julgar eles, e sim dar conselhos (Pollyana).

No grupo focal 1 surge, também, o seguinte diálogo:

Wendy: É isso. [o adolescente não é] Levado a sério. Como se a gente tipo, a gente pode até falar nossa opinião, mas ela é como se fosse descartada, como se fosse no computador, eu deletei, todo mundo escreveu a sua opinião, daí o adolescente foi lá, escreveu a dele e só por ele ser adolescente... O... Governo, talvez, nem leu e só descartou, tipo, jogou no lixo (...).

Alice: Pessoas que tu tá falando, ali tipo “aham, tá”, nem tão te olhando às vezes! Não... Tá cagando pra aquele assunto que tu tá falando.

Wendy: Muitas vezes tu tá ali falando pra pessoa que é meio que mais importante pra ti, e ela nem tá prestando atenção em ti (...)

Alice: Daí na hora dela, né, pegar e falar lá, contar o assunto, pega e ouve, muitas vezes tu pega e ouve e fica escutando, escutando, escutando. E as vezes o problema dela é tão mínimo se tu falar pra ela que é básico, que é diferente do teu que é sério, ela fica brava, sei lá (...) Porque o teu que era sério ela não ouve, mas o dela que é básico ela quer que tu ouça!

O que os participantes da pesquisa parecem elaborar é, justamente, a ideia de que seus pensamentos e opiniões “não valem”, não seriam escutados e não seriam levados em consideração. Nessa direção, o que muitos adultos acabam por fazer, às vezes sem premeditar, é colocar o adolescente numa condição de “café-com-leite”. Veem-no muitas vezes como alguém que não é capaz de compreender questões importantes e participar das decisões. Isso ocorre na medida em que se abre alguns espaços para que esses adolescentes sintam que estão incluídos e que podem falar, no entanto, suas palavras não estão sendo, de fato, escutadas e levadas a termo – “você pode dar sua opinião, mas no fim das contas vamos fazer as coisas da forma como nós, adultos, achamos melhor”. No diálogo acima, Wendy menciona até mesmo o “governo” como aquele que não os escuta, levando a discussão à pauta dos direitos do adolescente, do protagonismo e da participação política e social.

Para pensar a participação social do adolescente, é preciso primeiramente problematizar o “adultocentrismo”, postura instituída que vê a criança e o adolescente como “não-adultos”, sujeitos ainda não completos, e por isso, suas questões são quase sempre olhadas, pensadas e decididas sob a ótica dos adultos (Sarmiento, 2005; Moraes, 2016). Pela

lógica adultocêntrica, construiu-se uma vulnerabilidade estrutural (diferente da vulnerabilidade inerente à infância e à adolescência) que coloca crianças e adolescentes em uma posição de subordinação (Rosenberg & Mariano, 2010). Nesse sentido, os adultos ainda exercem sobre eles um poder que acaba, muitas vezes, por calar suas vozes. Salienta-se que aqui se fala de uma atitude que coloca o adulto em posição “superior”, desconsiderando as peculiaridades da infância e da adolescência, diferente da diferença geracional tão necessária de ser assumida nas relações entre pais e filhos, por exemplo.

Não é raro, por exemplo, deparar-se com a cena de dois adultos conversando sobre um adolescente (presente na cena), remetendo-se a ele na terceira pessoa: “ele não me obedece”, “eu falei pra ele que deveria fazer as tarefas”, “ele gosta de x” ou “ele não gosta de y”. Segundo Rizzini, Pereira e Thapliyal (2007), as crianças e jovens acabam na posição de observadores passivos, sem possibilidade de participar diretamente nas decisões que dizem respeito a si. O que temem os adultos para não incluir esses adolescentes nas conversas, em especial para falarem sobre suas próprias vidas? Um dos reflexos da cultura do adultocentrismo parece ser, então, a privação do direito à palavra, gerando práticas de tutelação, silenciamento e também de menosprezo da capacidade do adolescente de elaborar estratégias e de resolver problemas. Alice, em seu relato, critica esse tipo de atitude:

Acho que por exemplo, na escola. Acho que o adolescente tinha que responder por ele, entendeu? Porque muitas vezes tem situação que é bem boba ali no colégio, que aí já querem chamar pai e mãe (...) Pai e mãe não precisavam perder o tempo deles de tá trabalhando pra vir aqui na escola e tal, sendo que vai ser a mesma conversa que eles poderiam ter com o aluno... Garanto que o aluno ia entender (...) Porque às vez o adolescente não fez aquilo, daí tão falando “tu fez, tu fez” e tal. E daí o pai e a mãe ficam do lado deles. Então às vez não ouve o filho (Alice).

Nessa mesma direção, Broide, Broide e Chebli (2004) refletem sobre a “adolescência temida” pelas instituições, questionando o que é temido quando os espaços institucionais privilegiam atividades dirigidas aos adolescentes em vez da circulação discursiva, da ocupação do espaço com brincadeiras livres, risadas, conversas, etc. Os autores, ainda, salientam que há uma primazia dos enunciados “prontos” e repetitivos por parte dos adolescentes, pois sentem que só serão ouvidos quando disserem aos adultos das instituições aquilo que eles gostariam de ouvir. Logo, suas falas ficam fadadas a serem repetições, corroborando a noção do adolescente como um sujeito não completo, que não pode ainda falar por si e cujas peculiaridades e necessidades acabam sendo negligenciadas. Assim, Dunker e Thebas (2019) salientam a necessidade de escutar o que realmente o outro diz, sente e pensa,

e não o que se quer ouvir, o que seria mais agradável ou confortável, afirmando que “o espelho está para o narcisismo assim como o eco está para a ‘desescutação’” (p. 15).

Cabe refletir sobre os possíveis motivos pelos quais a sociedade se recusaria a escutar efetivamente esse adolescente. Um ponto que deve ser levado em consideração é a cultura de atribuir ao adolescente um nome que já traz consigo um peso e uma conotação negativa: o de “aborrecente”. Matilda ilustra esse rótulo com sua narrativa: “*Todo mundo dizia que eu era aborrecente, né? E eu, tipo, ‘tá, né, sou aborrecente’*”. Todavia, é preciso questionar: o que tanto “aborrece” a sociedade em um adolescente? Conforme Viola e Vorcaro (2018), a adolescência moderna já surge historicamente com uma imagem associada ao risco, à violência, à errância, ao sofrimento, ou seja, reduzida, muitas vezes, à noção de “crise” e de um elemento sintomático na civilização. O fato de os adolescentes representarem mudanças também contribui com a visão de que portam um risco de desorganização social, assim, “se aquela pessoa aborrece, então é melhor ignorá-la, afastar-se dela, poupar-se do embate que ela propõe” (Marin, 2009, p. 39).

Além dessas considerações sobre as possíveis razões do “aborrecimento” dos adultos com os adolescentes, é fundamental destacar também outra que pode estar nas raízes desse “aborrecimento”, porque traz à tona aspectos da ordem do inconsciente. Estar diante de um adolescente, para um adulto, é também estar diante da sua própria adolescência (Kehl, 2004; Corso & Corso, 2018). Para muitos, é reviver conflitos e contradições, é recordar a intensidade das experiências, é reencontrar traumas recônditos, e sobretudo, é reelaborar perdas. Por certo, essa bateria de sentimentos, desapercibidos pelo sujeito, pode “aborrecer” sem mostrar suas razões, levando-o a chatear-se ao ver, por exemplo, um grupo de adolescentes em gargalhadas estridentes passeando pela rua, considerando-os um “incômodo”. Se é inevitável que algumas pessoas se “aborreçam” com esse adolescente, demarca-se aqui então um manifesto em favor do “direito de aborrecer”, destacando, é claro, que a questão-problema não está em quem causa o aborrecimento (o adolescente), mas em quem “se aborrece”.

Além disso, os adolescentes retomam um conflito humano essencial, que é colocar-se no social mantendo a singularidade e a autonomia; a insistência do adolescente incomoda porque confronta a passivação do bem-estar que se vive (Marin, 2009). De acordo com Oliveira e Hanke (2017), o “aborrecente” é aquele que se indigna e que questiona os saberes do Outro, e que, assim, não só gera aborrecimentos na família, mas, a partir disso, também pode gerar transformações importantes em um país. Pensando na função do adolescente na sociedade, na história e na cultura, toma-se o questionamento de Costa (1997): “da criança,

espera-se que ela seja o futuro; do adulto, espera-se que ele cumpra o passado. E do adolescente, o que se espera?” (p. 148). Muito se espera do adolescente, porém pouco se dispõe a escutá-lo. Talvez também muitos adultos esperem dele uma fala coerente, articulada, encadeada e clara, e, quando se deparam com um estilo singular de se expressar, com a palavra à primeira vista um tanto “capenga” (ainda que repleta de sentido) do ponto de vista adulto, ensurdecem-se. Novamente, os modos adultos de ser, de fazer, de falar e de decidir que imperam são dignos de escuta, restando a condição de “café-com-leite” para o adolescente.

Além do silenciamento que pode ocorrer pela condição de ser adolescente, Rosa (2016) ressalta o silenciamento que é fruto do desamparo discursivo daqueles que se encontram nas situações sociais críticas, excludentes e violentas. Conforme a autora, esse emudecimento resguarda o sujeito diante da posição de “resto” em que é colocado na estrutura social. Contudo, isso se configura em um problema na medida em que poder falar é justamente poder transformar vivência em experiência, inscrever-se no social, poder afirmar o desejo e subjetivar-se nos espaços de troca (Kemper, 2013). Nessa mesma direção, é preciso considerar que “que a sociedade moderna é soberana na arte da segregação” (Gurski, 2017, p. 49), logo, entende-se que as artimanhas capitalismo desenfreado e do racismo – que “sujeitam os sujeitos” à indiferença – contribuem de forma decisiva com esse silenciamento. Assim, para além do adultocentrismo (do qual os adolescentes brancos e com melhores condições socioeconômicas também são vítimas), os adolescentes participantes têm o volume de suas vozes diminuído ou silenciado, em decorrência da posição social que as inúmeras formas de segregação os colocam.

A necessidade de escuta, além de ser expressa diretamente pelos adolescentes da pesquisa, também pode ser evidenciada pelos comentários de alguns deles ao fim das entrevistas e dos grupos, no sentido de reconhecerem o momento de escuta da pesquisa como positivo:

Eu achei boa [a entrevista], porque... Nem sempre aparece uma pessoa pra conversar... Sobre isso, né? É sempre um dia corrido, nunca tem tempo pra nada. Aí sempre bom conversar um pouco sobre a adolescência e os direitos (João)

Isso me fez eu refletir bastante (...) Eu não fazia esse resumão que eu fiz agora. Daí... Por essa pesquisa que tão fazendo aqui, né? Vai fazer eu fazer... ã... Muito mais esses resumos, sabe? (...) Aí agora por causa dessa entrevista me ajudou, por causa disso. Daí eu vou tentar fazer mais essas coisa. Tentar fazer perguntas pra mim mesmo, eu mesmo fazer perguntas, sabe? (...) Eu sou bem disso de pensar, sabe? (...) Gostei, me ajudou bastante (Harry).

Esse tempo eu tava conversando com alguns colegas, daí eles citarem psicólogos assim pra conversar, daí como aqui na escola não tem... Tu tá fazendo estágio? Não... (...) É, a tua pesquisa. Daí a gente tava comentando sobre você. Aí a gente conversou assim (Pollyanna).

Percebeu-se que a pesquisa, na medida em que propôs escutar esses adolescentes, proporcionou encontros em que eles puderam falar, expressar-se, emitir opiniões e pensamentos livremente, abrindo espaço para trocas não só com a pesquisadora, mas também entre eles mesmos, no caso dos grupos focais. Ao mesmo tempo em que este é um bom resultado do processo de pesquisa, mostra que espaços de escuta parecem ser escassos no cotidiano, aspecto também apresentado pelos participantes. Pollyanna, dialogando sobre a necessidade de poder ter alguém para conversar, salienta, inclusive, a demanda e a importância de psicólogos no contexto escolar, conforme o relato acima descrito. Além do encontro com a pesquisadora, os participantes narraram encontros frutíferos com alguns professores na escola, onde a escuta se fez presente. Um desses professores merece especial destaque pelo vínculo que sua escuta construiu com os alunos, conforme a conversa descrita do grupo focal:

Alice: É, o [Professor] parece que ele entende tudo que tu fala pra ele. Independente de que partes ele vai te criticar, ele vai fazer aquela opinião que tu tava antes... Tipo, tu vai ver que tu tava errada mesmo, entendeu?

Harry: De certo porque ele... A adolescência dele foi diferente das dos nossos pais.

Alice: A realidade dele que é diferente.

Harry: Falando especificamente do [Professor], ele deve ter um... Como é que eu vou falar... Ele teve uma adolescência meio que diferente, sabe?

Coraline: Parecida com a nossa.

Wendy: Diferente das do adulto de hoje em dia.

Harry: Que fez ele refletir, que fez ele pensar, sabe?

Alice: Eu acho que é por isso que ele entende, todo mundo pede ajuda dele!

Pesquisadora: Vocês se sentem próximos dele?

Alice: Muito.

Harry: Acolhidos.

Alice: Ele não finge que escuta.

Harry: Uhum! Ele se interessa pelo assunto, ele busca.

Torna-se relevante chamar a atenção para a frase dita por Alice: “ele não finge que escuta”. Se apenas ele (e mais alguns outros professores citados) não finge que escuta, se esta é a exceção, então se pode pensar que a regra é fingir, tal como o mais velho finge que o “café-com-leite” está sendo considerado no jogo. Nesse ponto, não “fingir que escuta” pode ser revolucionário, uma vez que se torna talvez a principal chave para a conexão, a compreensão e o acolhimento desses adolescentes. De fato, é a partir do encontro mediado

pela escuta, e assim, do resgate da experiência compartilhada com o outro, do rompimento de barreiras e do testemunho que emerge um sujeito vivo e desejante onde parecia apenas haver vidas secas (Rosa, 2016; Gageiro et al., 2019). Dunker e Thebas (2019), ao discorrerem sobre o modo como a escuta pode ser transformadora, afirmam que todos têm um “baú de bons encontros de escuta”, lugar onde se guardam experiências de ser escutado que deixaram marcas. Os autores defendem que se deve olhar com cuidado para esse “baú”, pois ele seria como um patrimônio simbólico e subjetivo, guardando as referências de uma boa escuta.

Com isso, o direito à escuta, o direito à palavra e o direito ao “aborrecer”, não contidos diretamente no ECA, fazem-se pauta imprescindível no adolecer das periferias. Logo, construir dispositivos com os adolescentes que possam dar lugar à palavra de cada um, auxiliar no processo do adolecer, possibilitar o exercício do pensamento crítico e o compartilhamento de experiências de vida, de sonhos e de projetos futuros parece ser um caminho promissor na construção de práticas de resistência à exclusão e à vulnerabilidade social (Warpechowski & De Conti, 2018). Desse modo, proporciona-se ao adolescente a implicação com a sua realidade social e cultural, e assim, a cidadania, por meio da qual será possível articular mudanças significativas nos direitos dos adolescentes no Brasil.

4.2.6 Considerações finais

Diante dos aspectos levantados a partir da escuta dos adolescentes participantes da pesquisa, pode-se apreender que o tema “direitos” não é recorrentemente abordado no cotidiano dos mesmos, ainda que possa ser um dos assuntos trabalhados pela escola em que estudam. A dificuldade inicial em “engrenar” no tema evidencia a necessidade de um diálogo mais frequente, completo e aprofundado com relação a essa temática, seja na família, na escola ou em outros espaços da sociedade, a fim de propiciar não só o acesso à informação, mas também a apropriação do tema e a autonomia deles enquanto cidadãos. Contudo, ainda assim, após o entrave inicial, os participantes elaboraram pontos bastante importantes com relação aos direitos dos adolescentes, demonstrando, com desenvoltura, posturas críticas e uma consciência social e política até mesmo surpreendente para a pesquisadora.

Dentre os direitos que estão (ou não) garantidos a eles, no que tange aos direitos fundamentais previstos no ECA, o direito à proteção e à integridade ganham destaque, pois a segurança, tão comentada por eles, configura-se como a base para um convívio social tranquila e um desenvolvimento saudável no território. Porém, sabe-se que o território em que residem é permeado pela violência, pela exclusão e pelas diversas vulnerabilidades (conflitos,

tráfico, álcool, lixo, etc.), assim, não se sentem seguros. Com isso já se pode ter notícias da não garantia de diversos outros direitos fundamentais, consequência (ou causa?) imediata da desigualdade social a que estão submetidos.

Também com relação ao contexto social em que estão inseridos, emergiu com força nas entrevistas e nos grupos focais o direito de trabalhar. Os participantes relatam que gostariam de ter acesso ao trabalho, e, de preferência, mais cedo do que prevê a legislação. A urgência em auxiliar a família é um dos principais motivos pela requisição desse direito. Ao mesmo tempo em que o caminho da educação proporcionaria uma condição de vida melhor no futuro, eles não têm alternativa a não ser ajudar a família. Não obstante, depara-se, nesse ponto, com um dilema: trabalhar mais cedo vai à contramão das lutas e avanços com relação ao trabalho infantil, e, ao mesmo tempo, é o que os adolescentes dizem que necessitam. Cabe avaliar, assim, que essa demanda precoce de trabalho faz a manutenção da desigualdade social, na medida em que, servindo ao capitalismo, desfavorece a mobilidade social e dificulta o acesso das classes pobres à universidade, por exemplo. Assim, entende-se que é preciso “colocar na balança” de um lado o apelo dos adolescentes pelo trabalho, e do outro a proteção, dignidade e o direito à educação. É necessário ponderar saídas que contemplem o acesso de suas famílias às políticas públicas, a fim de que os adolescentes não necessitem, com tanta urgência, buscar um trabalho, ainda que queiram, depois, ingressar nos programas de aprendizagem (entendidos por eles como grandes oportunidades). Logo, cabe escutar essa reivindicação do direito de trabalhar mais cedo e refletir ainda mais sobre as suas causas, a fim de buscar compreender que políticas públicas podem amenizar essa demanda e proporcionar ao adolescente a oportunidade de escolher, de fato, seu futuro.

A reivindicação de direitos como liberdade, expressão, opinião, lazer, oportunidade e escolha torna extremamente importante, uma vez que são direitos abordados pelo ECA, contudo com menos ênfase ou mais indiretamente. Esses direitos dizem respeito a demandas que ficam ainda mais fortes na adolescência, e merecem ser melhor observados. Nesse sentido, quando se fala em direitos – até mesmo no texto legislativo – fala-se em “crianças e adolescentes” como se fossem condições muito semelhantes, cujas questões podem ser tratadas da mesma maneira. Entretanto, é preciso considerar que, embora nas duas categorias os sujeitos estejam em condição peculiar de desenvolvimento, as necessidades são bastante distintas. O que os adolescentes da pesquisa parecem requerer quando trazem esses direitos mais “abstratos” é que se olhe mais atentamente para as demandas da travessia que realizam, e que se busque a garantia também daqueles direitos nem tão concretos como alimentação, educação, família, etc.

Além disso, chama-se a atenção para outras reivindicações, não nomeadas como “direitos” pelos adolescentes, mas nomeadas pela pesquisadora como “direito à escuta” e “direito à palavra”. O sentimento de que não são devidamente escutados, levados em consideração ou “levados a sério” (nas palavras de um adolescente) denuncia o adultocentrismo em que a sociedade se encontra ainda mergulhada, no qual a voz do adolescente não tem vez. Talvez seja a possibilidade de alocar a palavra e de ser escutado seja um dos direitos mais importantes dos adolescentes, ainda mais por se encontrarem em um momento da vida onde as palavras infantis já não servem mais e a busca por novas palavras, que demarquem seu lugar no mundo, faz-se presente e intensa. Talvez seja preciso que os adultos enfrentem seus próprios fantasmas para que não projetem o “aborrecente” nos adolescentes, e para que entendam as singularidades desses sujeitos, que são sujeitos completos e de desejos (não sujeitos “em branco”, nem sujeitos “pela metade”). Portanto, salienta-se que o enfrentamento do adultocentrismo se dá também mediante o protagonismo e a participação social do adolescente, a fim de que possa ocupar os espaços de discussão e deliberação sobre direitos e demais assuntos pertinentes a suas próprias vidas.

Por fim, foi possível observar que os direitos, para os adolescentes participantes, desdobram-se em diversos significados, sendo da responsabilidade da sociedade como um todo a escuta desses significados e a busca da compreensão, a fim de tornar as leis cada vez mais de acordo com o que esses adolescentes necessitam e possibilitar um maior diálogo com esse público. Afinal, na contramão do “aborrecimento”, o mundo, para transformar-se, precisa da vida que o adolescente potentemente pulsa, e a única forma de ter acesso a esse universo de desejos, projetos e sonhos é escutar e incluir esses adolescentes nas agendas da transformação social e política.

4.2.7 Referências

- Alberto, M. F. P., Borges, R. S., Pessoa, M. C. B., Sousa, J. M. L., Araújo, P. F. M., Vaz, R. O. F., Farias, F. M., Mendes, L. J. A. (2012). Programa de Erradicação do Trabalho Infantil: Ações Extensionistas e Protagonismo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(2), 516-531. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000200018>.
- Arpini, D. M. (2003). *Violência e Exclusão: Adolescência em Grupos Populares*. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- Arpini, D. M. & Quintana, A. M. (2003). Identidade, família e relações sociais em adolescentes de grupos populares. *Revista Estudos de Psicologia (PUC Campinas)*, 20(1), 27-36.

- Arpini, D. M.; Witt, C. S. (2015). As múltiplas formas de ser adolescente. In: H. R. Campos, & S. M. G. Sousa (Orgs). *Emocore: experiências grupais na constituição da adolescência* (pp. 11-28). Natal, RN: EDUFRRN.
- Barbiani, R. (2016). Violação de direitos de crianças e adolescentes no Brasil: interfaces com a política de saúde. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, 40(109), 200-211. DOI: 10.1590/0103-1104201610916.
- Betts, J. (2014). Desamparo e vulnerabilidades no laço social – a função do psicanalista. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA)*, Porto Alegre, (45-46), 09-19.
- Brasil (2014). *Perguntas e Respostas: redesenho do Programa de Erradicação do Trabalho infantil* (Cartilha). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.
- Brasil (2017). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica [recurso eletrônico]. Brasília : Ministério da Saúde.
- Broide, E. E., Broide, J. & Chebli, S. M. (2004). A adolescência temida. In Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). *Adolescência: um problema de fronteiras*. Porto Alegre: APPOA.
- Castel, R. (1997). A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. *Caderno CRH*, Salvador, (26/27), 19-40. Recuperado de: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664/12038>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Corso, D. L., Corso, M. (2018). *Adolescência em cartaz: filmes e psicanálise para entendê-la*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, A. M. M. (1997). O eterno hoje e o tempo da atividade adolescente. In Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.), *Adolescência: entre o passado e o futuro* (1ª ed, v. 1, pp. 147-152). Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Dunker, C. & Thebas, C. (2019). *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo: Planeta do Brasil.
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa* (Trad. Roberto Cataldo Costa. Rev. Dirceu da Silva). Porto Alegre: Artmed.
- Fundação Abrinq. (2018). *Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2018*. São Paulo, SP: [s.n.]. Recuperado de: https://observatorio3setor.org.br/wp-content/uploads/2018/04/cenario_da_infancia_2018_internet.pdf
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (2011). *O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília: UNICEF.

- Fundo das Nações Unidas para a Infância - Brasil (2018). *Pobreza na infância e na adolescência*. [s.l.]: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf
- Gageiro, A. M., Tavares, E. E., Almeida, R. M. C. & Torossian, S. D. (2019). Era uma vez... Cata-ventos. Escuta psicanalítica de crianças e adolescentes em território de vulnerabilidade social. *Revista de Psicanálise da SPPA*, 26(3), 455-472.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais* (8ª ed). Rio de Janeiro: Record.
- Gurski, R. & Pereira, M. R. (2016). A experiência e o tempo na passagem da adolescência contemporânea. *Psicologia USP*, 27(3), 429-440. Doi: <https://doi.org/10.1590/0103-656420150005>.
- Gurski, R. (2017). Jovens “infratores”, o rap e o poeta: deslizamentos da “vida nua” à “vida loka”. *Subjetividades – Dossiê: Adolescência em Psicanálise*, 17(3), 45-56. Doi: 10.5020/23590777.rs.v17i3.5573.
- Kehl, M. R. (2004). A juventude como sintoma da cultura. In R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 89-114). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Kemper, M. L. C. (2013). Invisibilidade, identidade e laço social na contemporaneidade: sobre a exclusão nas esferas psíquica e social. *Cadernos de Psicanálise (CPRJ)*, Rio de Janeiro, 35(29), 105-125.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000*. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário Oficial da União. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm
- Macedo, M. M. K., Azevedo, B. H. & Castan, J. U. (2012). Adolescência e Psicanálise. In M. M. K. Macedo (Org.), *Adolescência e Psicanálise: intersecções possíveis* (2ª ed, pp.15-54). Porto Alegre: EDPUCRS.
- Machado, E. P. & Noronha, C. V. (2002). A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, 4(7), 188-221. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000100009>.
- Marin (2009). A clínica institucional da adolescência (Entre o aborrescente e o herói: quem é o adolescente na escuta psicanalítica?). *Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade*, 1(1), 32-42. Recuperado de: <https://revista.pgskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/202>
- Marty, F. & Cardoso, M. R. (2008). Adolescência um percurso franco-brasileiro. In M. R. Cardoso & F. Marty (Org.), *Destinos da adolescência* (pp. 9-16). Rio de Janeiro: 7 Letras.

- Medeiros, B. C. D. et al. (2013). O pacto pela infância e a política de atenção à violação de direitos de crianças e adolescentes no Rio Grande do Norte. In I. L. Paiva, M. A. Bezerra, G. S. N. Silva & P. D. Nascimento (Orgs.), *Infância e Juventude em Contextos de Vulnerabilidades e Resistências* (p. 177-195). São Paulo: Zagodoni.
- Mello, S. L. A (2014). violência urbana e a exclusão dos jovens. In B. Sawaia (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (14 ed., pp. 131-142) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2001). Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Materno-Infantil*, Recife, 1(2), 91-102, mai/ago.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14 ed) São Paulo: Hucitec.
- Moraes, J. C. S. (2016). Os direitos de liberdade interditados de crianças e adolescentes. In Conselho Federal de Psicologia, *Estatuto da Criança e do Adolescente: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades* (pp. 60-77). Brasília: CFP.
- Oliveira, C. (2001). *Sobrevivendo no inferno*. Porto Alegre, RS: Ed. Sulina.
- Oliveira, E., Soares, C. B. & Batista, L. L. (2016). Representações cotidianas de jovens sobre a periferia. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 69(6), 1147-1153. Doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0387>
- Oliveira, H. M. & Hanke, B. C. (2017). Adolescer na contemporaneidade: uma crise dentro da crise. *Ágora*, Rio de Janeiro, 20(2), 295-310.
- Rizzini, I. (2008). *O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil* (2ª ed). São Paulo: Cortez.
- Rizzini, I., Pereira, L. & Thapliyal, N. (2007). Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. *Revista Katálysis*, Florianópolis, 10(2), 164-177.
- Rosa, M. D. (2016). *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta/Fapesp.
- Rosa, M. D., & Vicentin, M. C. (2012). Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. In R. Gurski, M. D. Rosa & M. C. Poli (Orgs.). *Debates sobre a Adolescência Contemporânea e o Laço Social*. Curitiba: Juruá.
- Rosemberg, F. & Mariano, C. L. S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 693-728. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300003>.
- Roubira, J. (2008). *Dixit*. São Paulo: Galápagos Jogos.
- Santos, B. R. (2014). Por uma escuta da criança e do adolescente social e culturalmente contextualizada: concepções de infância e de adolescência, universalidade de direitos e respeito às diversidades. In B. R. Santos. et al. (Orgs.). *Escuta de crianças e adolescentes*

em situação de violência sexual: aspectos teóricos e metodológicos - Guia para Capacitação em Depoimento Especial de Crianças e Adolescentes. Brasília, DF: EdUCB.

- Santos, G. L. (2010). Significados e sentidos dos direitos entre adolescentes (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. Salvador.
- Sarmiento, M. J. (2005). Crianças, educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, 23(1), 17-40. Doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>.
- Silva, A. C. S. & Alberto, M. F. P. (2019). Fios Soltos da Rede de Proteção dos Direitos das Crianças e Adolescentes. *Psicologia Ciência e Profissão*, 39, 1-13. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003185358>
- Silva, P. R. & Mayorga, C. (2016). Experiências de Jovens Pobres Participantes de Programas de Aprendizagem Profissional. *Psicologia & Sociedade*, 28(2), 298-308. Doi: <https://doi.org/10.1590/1807-03102016aop001>
- Soares, L. E. (2004). Juventude e violência no Brasil contemporâneo In R. Novaes, R. & P. Vannucchi (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. (pp. 130-159). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Souza, J. Introdução. (2018). In J. Souza. *A ralé brasileira: quem é e como vive* (3ª ed, pp. 13-34) São Paulo: Editora Contracorrente.
- Tuzzo, S. A. & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, SP, 4(5), 140-158.
- Viola, D. T. D. & Vorcaro, A. M. R. (2018). A adolescência em perspectiva: Um exame da variabilidade da passagem à idade adulta entre diferentes sociedades. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e3448. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3448>.
- Warpechowski, M. B.; De Conti, L. (2018). Adolescer em contextos de vulnerabilidade e exclusão social. *Estilos da Clínica*, São Paulo, 23(2), mai/ago, 322-343. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i2p322-343>.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim* (Trad. Daniel Bueno, Rev. Dirceu da Silva). Porto Alegre: Penso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, foi possível deparar-se com a complexidade da temática e também do público a ser acessado. O adolescer, no contexto vulnerável onde adentrou a pesquisadora, apresentou-se junto a um emaranhado de questões para além da travessia de uma fase do desenvolvimento à outra. Questões que envolvem suas famílias, seus territórios, suas condições socioeconômicas, as estigmatizações sofridas e os demais percalços cotidianos atravessam esse adolescer, transformando-o em um processo com especificidades e diferenças daquele que é esperado pela cultura e pela sociedade de hoje.

Para os participantes da pesquisa, o tornar-se adolescente perpassa pela perda do brincar – não sem um luto que lhe é próprio – e pela chegada de responsabilidades, traduzidas, em geral, como “trabalho” ou “Jovem Aprendiz”. Para os adolescentes, a vaga no Programa Jovem Aprendiz configurou-se como um degrau obrigatório rumo ao “ser alguém na vida”, o próximo passo após a saída do ensino fundamental (coincidindo com a chegada dos 14 anos). Com o plano imediato de aquisição de um “serviço”, os sonhos, tais como professora, policial, veterinária ou militar, acabaram ganhando distância em seus discursos, desconectados de uma trajetória para alcançá-los.

Essa situação impõe contradições que necessitam ser refletidas: ao mesmo tempo em que se deve compreender as demandas impostas pela condição social, sonhar e projetar um futuro diferente é buscar a superação das desigualdades sociais. Ainda assim, não basta sonhar: é preciso apoio *das* famílias e também apoio *às* famílias, ensino gratuito e de qualidade, redução da violência das periferias, acesso às políticas de saúde e de assistência social, entre outras condições. Esse seria, assim, um solo propício e ideal para semear sonhos e, de fato, colher seus frutos, contudo, sabe-se que nem sempre essas condições estão garantidas, fazendo com que os caminhos para a concretização dos projetos de vida se tornem muito mais sinuosos.

Os projetos dos adolescentes, sejam os urgentes ou aqueles em longo prazo, evidenciam o pulsar de seus desejos, configurando-se como fios que enlaçam esses sujeitos à vida, ou seja, ancoragens (Broide, 2019). Nesse sentido, é essencial que esses fios enlacem o “serviço” e o “sonho”, não colocando o obstáculo da palavra “ou” entre eles, sendo a educação um desses fios. Também se faz importante pensar em como o Programa Jovem Aprendiz poderia estar a serviço não da manutenção da desigualdade social, mas sim, com efeito, da oportunidade dos adolescentes construírem um futuro que contemple seus sonhos, possibilitando transformações sociais para a juventude brasileira.

Outro aspecto que merece destaque é a percepção crítica que os participantes demonstraram ter sobre a realidade social em que se encontram (local onde moram) e também no âmbito do país e do mundo. Reconhecer a desigualdade social e os privilégios de uns grupos sobre outros é um importante passo na direção da tomada de consciência e das mudanças políticas e sociais. Os adolescentes participantes, mesmo residindo em um território permeado pela exclusão e pela violência, assumiram-se privilegiados por estudarem uma escola filantrópica de qualidade, enquanto outros adolescentes estudavam em escolas públicas que os participantes julgavam ruins por seu ambiente ou por uma educação de baixa qualidade. Ao mesmo tempo, mudando de ângulo, eles manifestaram o que pareceu ser um sentimento de desvantagem com relação aos adolescentes que podem estudar em escolas privadas pagas no centro da cidade.

Além disso, outros aspectos do território como o uso de álcool e outras drogas em locais públicos, os conflitos decorrentes do tráfico de drogas e a ação muitas vezes violenta da polícia se fizeram presentes nas narrativas dos participantes. Nesse sentido, é imprescindível discutir sobre as condições de vida que se apresentam aos adolescentes moradores de periferias, em especial porque são percebidas pelos próprios adolescentes como entraves, e geram sentimentos de insatisfação, insegurança, indignação e impotência, conforme se pode perceber para os adolescentes da pesquisa.

Ainda que com certa dificuldade inicial, a partir desse cenário de precariedades nas condições de vida, os adolescentes conseguiram articular algumas ideias interessantes sobre direitos. Reconheceram terem garantidos alguns direitos de caráter mais básico, como alimentação, saúde e educação. Surgiu também a concepção de direitos como “conquistas” que só serão alcançadas na vida adulta. Nesse ponto, questiona-se por que suas percepções indicam que crianças e adolescentes não seriam dignos de direitos dados *a priori*? Uma das possíveis respostas pode estar atrelada à noção de direito como “liberdades”, e outra pode advir da inferioridade atribuída a essa população e do descaso com o qual é tratada muitas vezes. De qualquer forma, destaca-se a necessidade de estabelecer uma cultura de informar e debater sobre direitos com adolescentes nos espaços onde circulam, de modo que essa cultura possa virar, inclusive, uma diretriz nesses espaços.

Outros direitos também foram citados pelos adolescentes, porém como aqueles que acreditam que deveriam ter e que sentem a ausência, como o direito à oportunidade, ao lazer, à igualdade, à expressão, à opinião. Com relação a estes dois últimos, acrescenta-se o direito à escuta e a à palavra, através da reivindicação que os participantes fazem para que se façam valer suas vozes. Eles salientaram não se sentirem escutados na maioria das vezes, mesmo

que alguns adultos “finjam que escutam”, conforme uma das adolescentes. Nessa direção, propôs-se um apelo pelo fim da condição de “café-com-leite” desses adolescentes e das condutas adultocêntricas, de forma que possam protagonizar e participar efetivamente e ativamente dos assuntos que dizem respeito às suas vidas. É preciso produzir bons encontros de escuta, de modo que não haja mais o silenciamento daqueles que, pela sua própria travessia adolescente e pela condição social, guardam um montante de sentimentos, sofrimentos, conflitos, contradições e opiniões.

Considera-se que esta pesquisa foi mais uma das formas de resistência e de potencialização dos debates da adolescência contemporânea e da desigualdade social, na medida em que se propôs escutar não só os adolescentes, mas também seu território, suas relações, seus modos de significar o mundo, seus desejos, suas perspectivas e suas potencialidades. Nesse momento, alguém poderia interpelar a reflexão dizendo: “mas você só escutou?”. Escutar nunca é um “só”, é antes um “muito mais”, pois aquilo que se produz em uma afinada escuta pode repercutir de formas que não se pode prever. Escutar é sempre uma aposta: uma aposta no sujeito, no desejo, na vida. Pesquisar e produzir ciência no campo *psi*, também. Por isso, torna-se essencial entender a pesquisa como instrumento de mobilização de saberes e de afetos, que pode reverberar no avanço da ciência e das questões sociais, políticas e culturais deste tempo. Assim, uma vez que não se pretendeu esgotar a temática neste estudo, ressalta-se a importância de outras pesquisas que abordem as adolescências em vulnerabilidade social na sua interface com os direitos.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para as políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Trad. Dora Fleksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARPINI, D. M.; WITT, C. S. As múltiplas formas de ser adolescente. In: CAMPOS, H. R.; SOUSA, S. M. G. (Orgs.). **Emocore: experiências grupais na constituição da adolescência**. Natal, RN: EDUFRN, p. 11-28, 2014.
- BARBIANI, R. (2016). Violação de direitos de crianças e adolescentes no Brasil: interfaces com a política de saúde. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 109, p. 200-211. Doi: 10.1590/0103-1104201610916.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Rev. Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rev. Luis Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.
- BIRMAN, J. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. In: CARDOSO, M. R. **Adolescentes**. 2 ed. São Paulo: Ed. Escuta, 2011, p. 25-43.
- BORGES, J. L.; DELL'AGLIO, D. D. Desafios éticos na pesquisa com adolescentes: implicações da exigência do consentimento parental. **Revista da SPAGESP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 43-57, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v18n2/v18n2a05.pdf>
- BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações das Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/1994, n. 1/1992 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: [s.n.], 2019.
- BRASIL . Resolução 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009, p. 11-27. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf
- _____. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre a ética em pesquisa na área de ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio. 2016. Seção 1, p. 44-46.

BROIDE, J. (2008). **Psicanálise nas situações sociais críticas: violência, juventude e periferia: em uma abordagem grupal**. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

BROIDE, J. Adolescência e Violência: criação de dispositivos clínicos no território conflagrado das periferias. **Psicologia Política**, v. 10, n. 19, p. 95-106, jan/jun, 2010.

BROIDE, J. A Clínica Psicanalítica na Cidade. A clínica psicanalítica nos espaços públicos: breves considerações históricas. In BROIDE, E.; KATZ, I. **Psicanálise nos Espaços Públicos**. São Paulo: IP/USP, p. 48-65, 2019.

BUTLER, U. M.; PRINCESWAL, M. Culturas de participação: jovens e suas percepções e práticas de cidadania. **O Social em Questão**, ano XV, n. 27, p. 101-126, 2012.

CALLIGARIS, C. **Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 3, p. 1-14, 2018.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan/dez, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Adolescência em cartaz: filmes e psicanálise para entendê-la**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; BRONZO, Carla. Exclusão Social. In: FERNANDES, Rosa Maria C.; HELLMANN, Aline. (Orgs.), **Dicionário crítico: política de assistência social no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2016, p. 115-121.

CRONEMBERGER, Izabela Hérica Gomes. M.; TEIXEIRA, Solange Maria. Famílias vulneráveis como expressão da questão social, à luz da política de assistência social. **Informe econômico**, Piauí, v. 1, n.1, p.17-26, ago. 2013

CRUZ, L. R.; HILLESHEIM, B. Vulnerabilidade Social. : FERNANDES, R. M. C.; HELLMANN, A. (Orgs.). **Dicionário Crítico: Política de Assistência Social no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2016, p. 300-302.

FARINELLI, C. C.; PIERINI, J. A. O Sistema de Garantia de Direitos e a Proteção Integral à criança e ao adolescente: uma revisão bibliográfica. **O Social em Questão**, ano XIX, n. 35, p. 63-86, 2016.

FEFFERMAN, M. Criminalizar a juventude: uma resposta ao medo social. In: PAIVA, I. L. et al. (Orgs.). **Infância e Juventude em contextos de vulnerabilidades e resistências**. São Paulo: Zagodoni, 2013, p. 57-75.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Rev. Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J. ; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 17-27, jan., 2008. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>.

FONTES, M. H. S. A dimensão narrativa na análise de adolescentes – O apanhador no campo de centeio. **Jornal de Psicanálise**, v. 50, n. 92, p. 99-110, 2017.

FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. **Obras Completas, vol. 6:** três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. (1917). O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais. In: _____. **Obras Completas, vol. 13:** conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917). Trad. Sérgio Tellaroli. Rev. Paulo César da Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2018**. São Paulo, SP: [s.n.], 2018. Disponível em: https://observatorio3setor.org.br/wp-content/uploads/2018/04/cenario_da_infancia_2018_internet.pdf

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **O direito de ser adolescente:** oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2011

GABATZ, C. Reflexões sobre exclusão e vulnerabilidade social no Brasil contemporâneo. **Sociedade em Debate**, v. 21, n. 1, p. 33-49, 2015.

GAGEIRO, A. M., TAVARES, E. E., ALMEIDA, R. M. C. & TOROSSIAN, S. D. Era uma vez... Cata-ventos. Escuta psicanalítica de crianças e adolescentes em território de vulnerabilidade social. **Revista de Psicanálise da SPPA**, v. 26, n. 3, p. 455-472, 2019.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003, p. 64-89.

GAVARINI, L. Como os adolescentes da periferia (se) contam? Um jogo endereçado aos pesquisadores. In: GURSKI, R.; ROSA, M. D.; POLI, M. C. (Orgs.). **Debates sobre a adolescência contemporânea e o laço social**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 171-197.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GURSKI, R. **Três ensaios sobre juventude e violência**. São Paulo: Escuta/Clínica Maud Mannoni, 2012.

_____.; PEREIRA, M. R. A experiência e o tempo na passagem da adolescência contemporânea. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 27, n. 3, p. 429-440, 2016.

_____. Jovens “infratores”, o rap e o poetar: deslizamentos da “vida nua” à “vida loka”. **Subjetividades**, Fortaleza, v. 17, n. 3, p. 45-56, 2017.

JAGER, M. E. et al. Ética em pesquisa com adolescentes: uma revisão da literatura nacional. **Revista Psicologia em Foco**, Frederico Westphalen, v. 5, n. 5, p. 134-149, 2013.

JANCZURA, R. Abrigos para adolescentes: lugar social de proteção e construção de sujeitos? **Textos & Contextos**. Porto Alegre, RS, v. 4, n. 1, [s.p.], 2005.

_____. Risco ou Vulnerabilidade Social? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, ago/dez, 2012.

JERUSALINSKY, A. Adolescência e Contemporaneidade. In: Conselho regional de Psicologia - 7ª Região. **Conversando sobre Adolescência e Contemporaneidade**. Porto Alegre: Libretos, 2004.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.) **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 89-114.

_____. **A Fratria Órfã**: conversas sobre a juventude. São Paulo: Olho d’Águia, 2008.

KLAUTAU, P. O método psicanalítico e suas extensões: escutando jovens em situação de vulnerabilidade social. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 113-127, mar, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2017v20n1p113.8>

LAHORGUE, M. L. Território e Territorialidade. In: FERNANDES, R. M. C.; HELLMAN, A. (Orgs). **Dicionário Crítico: política de assistência social no Brasil**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2016, p. 275-278.

LEVINSKY, D. L. Adolescência e violência: a psicanálise na prática social. In: _____ (Org.). **Adolescência: pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 21-43.

MARIN, I.S. K. Instituições e violência – violência nas instituições. In: LEVINSKY, D. L. **Adolescência: pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 101-112.

_____. A clínica institucional da adolescência (entre o aborrescente e o herói: quem é o adolescente na escuta psicanalítica?). **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 32 – 43, 2009. Doi: <https://doi.org/10.17921/2176-5626.n1p%25p>

_____. **Febem, família e identidade**: o lugar do Outro. 3 ed. São Paulo: Editora Escuta, 2010.

MACEDO, M. M. K.; AZEVEDO, B. H.; CASTAN, J. U. Adolescência e Psicanálise. In: MACEDO, M. M. K. (Org.). **Adolescência e Psicanálise: intersecções possíveis** (p.15-54). 2 ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2012.

MATHEUS, T. C. Quando a adolescência não depende da puberdade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 616-625, 2008.

MEDEIROS, B. C. D. et al. O pacto pela infância e a política de atenção à violação de direitos de crianças e adolescentes no Rio Grande do Norte. In: PAIVA, I. L.; BEZERRA, M. A.; SILVA, G. S. N.; NASCIMENTO, P. D. (Orgs.). **Infância e Juventude em Contextos de Vulnerabilidades e Resistências**. São Paulo: Zagodoni, 2013, p. 177-195.

MELLO, S. L. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 131-142.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.) (1994). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-29.

_____. Introdução: Entre Voos de Águia e Passos de Elefante: caminhos da investigação na atualidade. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. (Orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002a, p. 17-27.

_____. Hermenêutica-Dialética como Caminho do Pensamento Social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. (Orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002a p. 83-108.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17(3), p. 621-626, 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, S. R. R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 29-40, jul/dez, 2011

MOREIRA, M. I. C. Crianças e adolescentes: sujeitos de pesquisa. In: LIBÓRIO, R. M. C.; SOUSA, S. M. G. (Orgs.). **A exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: reflexões teóricas, relatos de pesquisas e intervenções psicossociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2004, p. 185-200.

MOREIRA, J. O. ; COSTA, D. B. ECA: entre o desenvolvimento teórico e o subdesenvolvimento prático. In: MOREIRA, J. O.; SALUM, M. J. G.; OLIVEIRA, R. T. (Orgs.). **Estatuto da Criança e do Adolescente: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016, p. 46-59.

NASCIMENTO, P. F.; MELAZZO, E. S. **Território: conceito estratégico na assistência social**. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 16, n. 1, p. 66-88, jul/dez, 2013.

OLYNTHO, S. M.; SILVA, R. M.; LEITE, M. E. D.; LEITE, L. C. “O tempo anda correndo, voando”. Impasses e possibilidades na construção de um projeto de vida. In: LEITE, L. C.;

LEITE, M. E. D.; BOTELHO, A. P. (Orgs.). **Juventude, Desafiliação e Violência**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2008.

OLIVEIRA, C. **Sobrevivendo no inferno**. Porto Alegre, RS: Ed. Sulina, 2001.

OLIVEIRA, E.; SOARES, C. B.; BATISTA, L. L. Representações cotidianas de jovens sobre a periferia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 69, n. 6, p. 1147-1153, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0387>

OLIVEIRA, H. M.; HANKE, B. C. Adolescer na contemporaneidade: uma crise dentro da crise. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, 2017, p. 295-310.

OUTEIRAL, J. O. Violência no corpo e na mente: consequências da realidade brasileira. In: LEVINSKY, D. L. (Org.). **Adolescência: pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 75-85.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L. J. (Coord.); KOLLER, S. H. (Org.). **Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002, p. 16-24.

PADRÃO, C. B. et. al. Trauma e violência pulsional: a adolescência como situação limite. In: CARDOSO, M. R. (Org.). **Adolescentes**. 2 ed. São Paulo: Editora Escuta, 2011.

PEREIRA, M. R.; GURSKI, R. A adolescência generalizada como efeito do discurso capitalista e da adultez erodida. **Psicologia & Sociedade**. [s. l.], v. 26, n. 2, p. 376-383, 2014.

POLI, M. C.; FAISSOL, K. R. Adolescer com arte (e psicanálise): projetos escolares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, jul/set, p. 833-851, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651152>

RODRIGUES, R. A. A estigmatização juvenil na era do medo: argumentos contrários à redução da idade penal. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca**. Franca, São Paulo, v. 10, n. 1, jul., p. 271-293, 2015.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A Institucionalização de Crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, I.; PEREIRA, L.; THAPLIYAL, N. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 164-177, 2007.

ROSA, M. D. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

ROSA, M. D.; GURSKI, R.; POLI, M. C. Psicanálise e Política: Debates sobre a Adolescência Contemporânea. **Psicologia Política**, v. 10, n. 19, p. 91-94, jan/jun, 2010.

ROSA, M. D.; VICENTIN, M. C. Os intratáveis: o exílio do adolescente do laço social pelas noções de periculosidade e irrecuperabilidade. In: GURSKI, R.; ROSA, M. D.; POLI, M. C.

(Orgs.). **Debates sobre a Adolescência Contemporânea e o Laço Social**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 39-68.

ROUBIRA, J. **Dixit**. São Paulo: Galápagos Jogos, 2008.

SALINGER, J.D. **O apanhador no campo de centeio**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1951.

SANTOS, B. R. Por uma escuta da criança e do adolescente social e culturalmente contextualizada: concepções de infância e de adolescência, universalidade de direitos e respeito às diversidades. In: _____. et al. (Orgs.). **Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual: aspectos teóricos e metodológicos - Guia para Capacitação em Depoimento Especial de Crianças e Adolescentes**. Brasília, DF: EdUCB, 2014.

SANTOS, D. O. et al. Vulnerabilidade de adolescentes em pesquisa e prática clínica. **Revista Bioética** (impr.), Brasília/DF, v. 25, n. 1, p. 72-81, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422017251168>.

SAWAIA, B. B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: _____. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a, p. 7-13.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: _____. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossociais e ética da desigualdade social**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b, p. 99-119.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: teoria e pesquisa** (online). Brasília, vol. 26, n. 2, p. 227-234, abr/jun, 2010.

SCOTT, J. B.; PROLA, C. A.; SIQUEIRA, A. C.; PEREIRA, C. R. R. O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 600-615, ago, 2018.

SILVA, A. C. S.; ALBERTO, M. F. P. Fios Soltos da Rede de Proteção dos Direitos das Crianças e Adolescentes. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-13, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003185358>

SOARES, L. E. Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004, p.130-159.

SOUZA, M. A. 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: História, Política e Sociedade. In: MOREIRA, J. O.; SALUM, M. J. G.; OLIVEIRA, R. T. (Orgs.). **Estatuto da Criança e do Adolescente: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016, p. 14-31.

TAKEITI, B. A.; VICENTIN, M. C. G. Periferias (in)visíveis: o território-vivo da Brasilândia na perspectiva de jovens moradores. **Revista Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 144-157, março, 2017. Doi: <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2017v29i1p144-157>

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, SP, v. 4, n. 5, p. 140-158, ago, 2016.

TOROSSIAN, S. et. al. “Eu queria mudar”: a psicanálise face à adolescência pobre e sem lugar. **Subjetividades**, Fortaleza, 17(3), p. 57-69, 2017.

VIOLA, D. T. D.; VORCARO, A. M. R. A adolescência em perspectiva: Um exame da variabilidade da passagem à idade adulta entre diferentes sociedades. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 34, e3448, 2018. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3448>.

WINNICOTT, D. W. (1965). **A família e o desenvolvimento individual**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. (1971). **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.

_____. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Trad. Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

ZALUAR, A. **Condomínio do Diabo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

ZAPPE, J. G.; DIAS, A. C. G. Adolescência, violência e uso de drogas: um estudo de casos múltiplos. **Adolescência & Saúde**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 30-36, abr/jun, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Autorização Institucional**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Título do Projeto: “Experiências adolescentes, exclusão social e garantia de direitos: intersecções possíveis”

Eu, _____, abaixo assinado, diretor da [Nome da Escola], localizada em Santa Maria/RS, autorizo a realização do estudo: “Experiências adolescentes, exclusão social e garantia de direitos: intersecções possíveis”, a ser conduzido pelas pesquisadoras Joana Missio e Dorian Mônica Arpini. Fui informado, pelas responsáveis do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos .

Santa Maria, Data: _____ / _____ / _____

[Nome do diretor da Escola]

APÊNDICE B: Termo de Confidencialidade

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Pesquisa: Experiências adolescentes, exclusão social e garantia de direitos: intersecções possíveis.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Dorian Mônica Arpini

Instituição Responsável: UFSM – Departamento de Psicologia

Telefone para contato: (55) 3220-9304

As pesquisadoras deste estudo comprometem-se a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados através de entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas em áudio, e de grupos focais, que serão gravados em vídeo. Concordam igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para fins de estudo. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e os dados serão mantidos no Departamento de Psicologia, localizado na Av. Roraima, nº 1000, prédio 74C, 2º andar, sala 3208, Santa Maria – RS, CEP: 97105-900, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Professora Orientadora Dr.^a Dorian Mônica Arpini. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ___/___/___, com o número do CAAE _____.

Santa Maria, _____ de _____ de _____

Dorian Mônica Arpini
Professora do Departamento de Psicologia da UFSM

Joana Missio
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Título do projeto: “Experiências adolescentes, exclusão social e garantia de direitos: intersecções possíveis”.

Pesquisadoras responsáveis: Joana Missio e Profa. Dra. Dorian Mônica Arpini

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Psicologia/Departamento de Psicologia

Telefone para contato e endereço: (55) 3028-0936 ou 3220-9231. Av. Roraima 1000, Cidade Universitária, Bairro Camobi, Prédio 74-B, 2º andar, sala 3208, Centro de Ciências Sociais e Humanas, 97105-900 – Santa Maria, RS.

Local da coleta de dados: [Nome da Escola]

Prezado(a) Participante!

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “Experiências adolescentes, exclusão social e garantia de direitos: intersecções possíveis” . Essa pesquisa está sendo feito por mim, Joana Missio, mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Dorian Mônica Arpini.

O objetivo da pesquisa é compreender como é, para você dentro do seu contexto de vida, ser adolescente e que percepções você tem sobre a garantia de direitos. Para isso, gostaríamos da sua participação em dois momentos: primeiro, para uma entrevista individual semiestruturada (com um roteiro), e depois, para um grupo focal com você e outros quatro adolescentes, onde iremos debater sobre alguns temas com relação à adolescência.

Faremos a entrevista e o grupo em um horário e um local (dentro da Escola) em que você esteja disponível e que fique confortável para você. Para que nós possamos depois lembrar melhor o que conversamos e escrever os resultados da pesquisa, iremos gravar sua entrevista em áudio e o grupo em vídeo, e depois transcrever as gravações.

Os resultados do estudo poderão ser divulgados para fins científicos (para que outras pessoas conheçam o estudo), mas a sua identidade não será divulgada, ou seja, seu nome ou informações que possam identificar você não irão aparecer nas publicações do estudo. Por isso, nós garantimos que todo o material da pesquisa será mantido em sigilo no Departamento de Psicologia da UFSM, situado na Avenida Roraima, nº 1000, Prédio 74B, CCSH, sala 3208, Campus Universitário, sendo destruído depois de cinco anos após a conclusão do estudo. No final, poderemos conversar com você sobre os resultados do estudo, caso você queira.

Você poderá pedir esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa a qualquer momento. Sua participação é voluntária, mas se não se sentir à vontade, você pode desistir a qualquer momento e não terá nenhum problema com isso. A escolha é sua. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Ao participar do encontro, esperamos que você possa, através da entrevista e do grupo focal, compartilhar suas experiências, abordando um tema que é de sua vivência, e que possa se sentir bem com esse momento de encontro. Logo, como benefícios do estudo, consideramos a possibilidade de escuta oferecida e também de reflexão sobre as suas experiências. Também acreditamos que os grupos focais serão momentos de afeto e de trocas importantes entre os participantes.

Não esperamos riscos com sua participação nesta pesquisa, mas se você se sentir desconfortável, poderemos interromper a entrevista ou o grupo, avaliar a situação e, se houver necessidade, iremos encaminhar você para atendimento psicológico junto ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde (NEIS), na UFSM. Ainda, os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Se você achar que a pesquisa não está sendo feita da forma como imaginou ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, você pode procurar o Comitê de Ética pelo telefone (55) 3220-9362 (se preferir, você pode entrar em contato sem se identificar) ou pessoalmente, pelo endereço: UFSM - Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Ou, ainda, pelo e-mail cep.ufsm@gmail.com. Um comitê de ética em pesquisa em seres humanos se trata de um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados.

Agradecemos sua colaboração para a realização desta pesquisa e nos colocamos à disposição para tirar quaisquer dúvidas, com a pesquisadora-orientadora do projeto, Profª Drª Dorian Mônica Arpini, que pode ser contatada pelo telefone: (55) 3220-9231, ou com a pesquisadora Joana Missio, através do telefone (55) 996035370. Ainda, você pode nos procurar pelo telefone 3220-9231, do Departamento de Psicologia, ou pessoalmente, pelo endereço citado no início deste documento.

Diante do exposto, eu, _____ [nome do participante], de espontânea vontade declaro que concordo em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do Participante

Joana Missio
Pesquisadora Mestranda em Psicologia – UFSM

Dorian Mônica Arpini
Professora do Departamento de Psicologia – UFSM
Orientadora/Pesquisadora responsável

APÊNDICE D: Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Bairro onde mora:

Com quem reside:

1) A experiência da adolescência

- Você se considera um adolescente?
- O que é a adolescência? O que caracteriza um adolescente?
- Se você pudesse descrever, que momento você se viu como adolescente?
- Como você descreveria a sua adolescência?
- Até quando você acha que será adolescente? (Ou quando você identificou que deixou de ser?)

2) O contexto social e suas repercussões na vida dos adolescentes

- Como você se relaciona com as pessoas em geral?
- Você gosta do lugar onde você mora? Investigar aspectos positivos e negativos dessa experiência.
- Você costuma andar por outros locais da cidade? Como é essa experiência?
- Como você se sente dentro da Escola? (Em relação aos colegas e aos professores)
- Caso tenha experiência de trabalho, como se sente nesse contexto?

3) Adolescência e direitos

- Quais seriam os direitos que você acha que os adolescentes têm?
- E quais seriam os direitos que você acha que deveriam ter?
- Quais seriam os direitos que você acha que estão sendo garantidos pra você enquanto adolescente?
- Você acha que, na sua experiência, algum desses direitos não está sendo garantido?

APÊNDICE E: Planejamento dos Grupos Focais

Agrupamento dos participantes

Grupo 1: Dorothy, Wendy, Alice, Harry, Coraline.

Grupo 2: João, Pedrinho, Matilda, Tistu, Pollyana, Dunga.

Tópicos emergentes das entrevistas individuais

Trabalho: o serviço e o sonho de vida; jovem aprendiz; responsabilidade, compromisso, consciência como marcas da adolescência.

Território: importância do centro da cidade; pouca circulação; insegurança, medo e violência; estigma; lixo, drogas, álcool.

Brincar: “coisa de criança”, e não de adolescente; perda que marca a passagem.

Direitos: dificuldade em elaborar o assunto “direitos”; de opinião, de se expressar, de escolha, de trabalhar, de liberdade.

Atividade disparadora

Colocar as cartas do jogo Dixit espalhadas em algumas classes e fazer seis solicitações (abaixo descritas) para que escolham cartas conforme os temas. A cada solicitação, estimular comentários e o diálogo sobre as cartas escolhidas.

- 1) Uma carta que represente quando vocês pararam de brincar e começaram a ter responsabilidade;
- 2) Uma carta que represente quando vocês conseguirem começar a trabalhar;
- 3) Uma carta que represente um sonho de vida;
- 4) Uma carta que represente o centro;
- 5) Uma carta que represente o bairro onde moram;
- 6) Uma carta que represente os direitos de vocês enquanto adolescentes.