

# PERIGO, AVENTURA E ESPERANÇA: DISCURSO SOBRE RISCO EM ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS

*DANGER, ADVENTURE AND FREEDOM: SPEECHES ABOUT RISK WITH ADOLESCENTS WHO HAVE COMMITTED OFFENS*

Isadora Dias Gomes  
Veriana de Fátima Rodrigues Colaço

## Resumo

Partindo da teoria histórico-cultural e da análise do discurso bakhtiniana, foram estudados os sentidos e significados de risco e liberdade com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. As produções textuais e imagéticas de uma oficina temática foram analisadas com base nas três tradições discursivas sobre risco propostas por Mary Jane Spink e no conceito de liberdade em Vygostky. Os resultados mostram que a vivência do risco-aventura surge em relação com o conceito vygotkiano de liberdade, uma vez que poder arriscar-se manifesta uma operação mínima de domínio de si, não vivenciada no contexto de internação.

**Palavras-chave:** Medida socioeducativa. Risco. Liberdade.

## Abstract

Starting from the historical-cultural theory and discourse analysis by Bakhtin, the meanings of risk and freedom were studied among adolescents in compliance with socio-educational measures. Textual and image production from a thematic workshop were analyzed based on the three discursive traditions of risk proposed by Mary Jane Spink, and the concept of freedom in Vygotsky. The results show that the experience of risk-adventure appears related to the Vygotskian concept of freedom, once the possibility of risk manifests a minimal operation of the self-domain, not experienced in the context of deprivation of liberty.

**Keywords:** Socio-educational measure. Risk. Freedom.

## INTRODUÇÃO

O campo da Psicologia do Desenvolvimento tem avançado teoricamente, em especial considerando a função social que essa disciplina exerce na atuação profissional de quem trabalha com crianças e adolescentes. Para tanto, a compreensão sobre processos culturais e subjetivos compõe a marca de análise dos estudos nessa área da Psicologia, em particular, quando o viés teórico-metodológico adotado tem uma perspectiva histórico-cultural, que ressalta a dialética dessas duas dimensões para a formação do sujeito, bem como o entendimento do papel da linguagem e da significação no surgimento desse sujeito social e singular ao mesmo tempo, que supera a sua natureza biológica e seus entraves condicionados pelas limitações filo e ontogenéticas.

Conhecer, portanto, aspectos da linguagem de culturas juvenis se revela importante para o norteamo de ações e políticas voltadas para esse público. Em se tratando de adolescentes autores de atos infracionais, o desafio do atendimento socioeducativo exige dos estudos culturais que se aproximem da realidade vivida por esses jovens, sua percepção de mundo, seus sentidos e significados compartilhados, especialmente aqueles se relacionam com a conduta infracional e com o cumprimento da medida socioeducativa.

Nesse sentido, temos acompanhado as transformações sociais em termos de direitos humanos, que se positivaram no Brasil sob a forma da atual Constituição da República (BRASIL, 1988), que com seu artigo 227, produziu as condições para que a sociedade organizada fosse protagonista na construção do dispositivo legal que regulamenta esse artigo e que resultou na redação e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), um marco no Brasil e exemplo internacional de proposta constitucional de garantia de direitos fundamentais na área da infância e adolescência.

Não obstante tal conquista, 26 anos já se passaram sem que o ECA tenha sido efetivamente implantado e temos vivido um clima nacional de discórdia e contrassensos, principalmente relacionado às ações socioeducativas, voltadas para adolescentes autores de atos infracionais. A Lei do SINASE (BRASIL, 2012) – que discorre sobre o Sistema Nacional

de Atendimento Socioeducativo – nem bem foi sancionada e sem ter ainda oportunidade para sua operacionalização, já corre o risco de ser modificada por acusação de que não tem sido eficaz para abrandar a violência juvenil no país.

Ademais, no que se refere ao SINASE, são ainda, recentes e escassos os estudos científicos que respaldam essa legislação, o que gera como consequência uma grande dificuldade em justificar, por exemplo, os motivos pelos quais a punição violenta e a infligência de castigos morais não são a melhor solução para a questão da segurança urbana e para a construção de uma sociedade mais pacífica e agradável para todos. Por esse motivo, temos buscado conhecer melhor os sentidos e significados produzidos nas culturas violentas, a fim de obter subsídio teórico-prático para o entendimento de adolescentes e jovens imersos nessas culturas, bem como pensar também a construção de uma cultura de paz.

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado<sup>1</sup> da primeira autora sob orientação da segunda, que estudou a construção de significados de futuro com adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa (MSE) de internação, inspirada na teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998) e na metalinguística bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012). No processo de investigação, em busca de compreensão da psicodinâmica e da dinâmica social que estão subjacentes à prática de atos infracionais, especialmente na juventude, categorias empíricas relevantes nos chamaram a atenção, sendo uma delas ponto central nesse artigo, que tem como objetivo analisar significados culturais, a partir da categoria “risco”, para adolescentes privados de liberdade.

O termo “risco” teve seu surgimento nas línguas indo-européias (SPINK *et al.*, 2008) a partir do século XVI, tendo seu significado relacionado com o tempo futuro, pois nesse período já se concebia a possibilidade de controlar o que ainda estava por vir. Hoje, alguns autores defendem o advento de um novo modelo social, resultado de um trânsito da sociedade industrial – ou de classes – para a sociedade de risco (HACKING, 2006, RABINOW; ROSE, 2006; BECK, 2010), em que tal transição teria relação com mudanças históricas na maneira de se relacionar com o futuro. Se antes tínhamos um futuro baseado na solidariedade, hoje também lidamos com um futuro com base na gestão dos riscos (SPINK, 2001).

Consideramos risco um termo polissêmico, não só pela variedade de usos históricos, como pela intangibilidade do mesmo. Beck (2010), em sua tese sobre a sociedade de risco afirma a mudança da distribuição da riqueza, baseada na sociedade de classes, para a distribuição dos riscos, na sociedade de risco. A partir daí, desenvolve a ideia de que o risco – mais especificamente a percepção do risco em suas variadas formas – tem tanto uma compreensão científica, que define o conhecimento de que algo pode ou não ser arriscado, como encerra um aspecto não científico, que pode ser, inclusive, baseado na crítica ou incredulidade com relação à ciência. Sendo assim, “o efeito social das definições de risco não depende portanto de sua solidez científica” (BECK, 2010, p. 38), mas tem como substância um não-evento que mobiliza ou impulsiona a ação. Enquanto na sociedade de classes, a riqueza se apresenta como algo tangível e mensurável, já o risco sempre implica algo irreal, pois, ainda que seja baseado em ameaças visíveis, o argumento principal está projetado no futuro.

## ESTRUTURA DO ARTIGO

Após o esclarecimento do percurso metodológico para a realização da pesquisa, analisamos, por meio da teoria histórico-cultural e da metalinguística bakhtiniana, o uso do termo risco pelos adolescentes participantes da pesquisa, com base nas três tradições discursivas apontadas por Spink *et al.* (2008). Posteriormente, a categoria risco é posta em diálogo com os conceitos de liberdade e de privação de liberdade, em consonância metodológica com os dados empíricos produzidos.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo em foco tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo pesquisa-intervenção, realizada em um centro socioeducativo para adolescentes do sexo masculino em cumprimento de medida socioeducativa de internação - socioeducandos, situado na cidade de Fortaleza. A pesquisa-intervenção abordada na dissertação teve como fundamento as noções de implicação e de não neutralidade do pesquisador e, consequen-

temente, a intenção explícita de pesquisar com e não sobre adolescentes e jovens, bem como de produzir efeitos na direção das transformações das micro relações sociais, que se reverberam em processos macrossociais (CASTRO, 2008; ROCHA; AGUIAR, 2003)

A unidade em que se desenvolveu o estudo é uma das mais antigas do estado do Ceará e tem capacidade para 60 internos, embora no período da pesquisa, tivesse atendido uma média de 171 adolescentes ao mês. O trabalho contou com o apoio de toda a equipe de profissionais, na medida em que fizemos uma inserção gradativa em campo com duração aproximada de três meses. Após esse tempo, seguindo nossos critérios, foram escolhidos pelo setor de psicologia alguns adolescentes com efetivo envolvimento em atos infracionais, para formar o grupo de participantes de uma oficina temática, que foi o procedimento principal para a construção do *corpus* da pesquisa. A oficina teve cinco encontros, com uma média de cinco adolescentes com idades entre 15 e 16 anos, nos quais foram abordados temas como a entrada e a saída da vida do crime, identidade e futuro. Dois dos encontros foram videogravados e três foram registrados apenas em áudio em atendimento a uma solicitação do grupo de participantes.

Foram utilizados como recursos a reprodução de vídeos e músicas, atividades de colagem e foi pedido que, ao longo dos encontros, os adolescentes construíssem juntos uma história. A produção textual e imagética do grupo, bem como as transcrições das atividades e os registros em diários de campo compuseram o *corpora* de pesquisa, utilizado para a análise de tipo interpretativo-dedutivo, com base na teoria histórico-cultural e na metalinguística bakhtiniana. Foram cumpridos ainda todos os requisitos éticos necessários, incluindo a aprovação prévia da pesquisa pelo Comitê de Ética<sup>2</sup>.

Com relação às categorias analíticas teóricas (derivadas dos nossos pressupostos) e empíricas (produzidas em campo) além de risco, seus significados e sentidos atribuídos pelos adolescentes participantes, trabalhamos com o signo liberdade e sua necessária relação com a privação de liberdade. Compreendemos, assim como Spink (2012), que os significados de risco e liberdade estão em interrelação, o que justifica a presença desses conceitos para o estudo e nossa intenção de que essa

relação possa ficar mais clara neste artigo. Diante da conexão entre as categorias utilizadas e da dificuldade em separá-las em blocos, esclarecemos que tal separação visa uma proposta didática de organização das ideias, já que as cadeias de significados se interconectam.

## DESENVOLVIMENTO

Não temos como foco realizar uma extensa revisão do conceito de risco, mas optamos por falar da linguagem dos riscos da maneira como a mesma surgiu no *corpora* de pesquisa: no discurso dos jovens. Falar de uma linguagem dos riscos e como a mesma surge no cotidiano tem relação com a operação do conceito nas interações, ou, de outra maneira, com os efeitos de sentido que o discurso relacionado ao risco provoca. Para realizar a análise nos apoiamos, portanto, nas três tradições discursivas sintetizadas por Spink *et al.* (2008): risco-perigo, risco-probabilidade e risco-aventura.

A primeira tradição nasce do processo de disciplinarização da sociedade e está relacionada com a ideia cotidiana de “correr riscos”. Nessa mesma linha, Pontes (2011) se refere aos estudos em Psicologia que utilizam o termo “comportamento de risco”, em que aquilo compreendido como arriscado é o “perigoso”, o que vai numa direção contrária do que é considerado saudável. A segunda tradição está relacionada com a ideia de controle social, da qual decorre a metáfora de “estar em risco”. Aqui, concentra-se também a ideia de risco em relação com aposta ou chance. A terceira tradição discursiva está relacionada com o risco ligado a uma positividade, sendo um tipo de risco desejado pela satisfação pessoal que o mesmo possa proporcionar (SPINK *et al.*, 2008). Essas três tradições discursivas, portanto, serviram de pano de fundo para a análise da linguagem dos riscos dos jovens participantes da oficina.

## A LINGUAGEM DOS RISCOS NOS DISCURSOS DOS ADOLESCENTES

Estamos em um debate a respeito de práticas consideradas violentas e, mais que isso, inscritas num sistema comumente denominado de

violência urbana. Segundo Silva (2004), a violência urbana é mais que episódios violentos em separado, mas uma ordem social que descentraliza o uso da violência pelo Estado, tornando comum o uso da força no cotidiano de alguns, que dessa maneira, ameaçam integridades físicas e patrimoniais. As práticas inscritas no contexto da violência urbana são chamadas por esse autor de “crimes comuns violentos”, e consideramos que os participantes da oficina temática tenham sido atores desse sistema. Sendo assim, as vivências desses adolescentes constituem aquilo que Silveira, Silvares e Marton (2003) definiram como situações de risco, no sentido da possibilidade de ocorrência de um evento desagradável, incluindo a morte. Esse sentido do risco se aproxima da tradição do risco-perigo (SPINK *et al.*, 2008) e se faz presente nos discursos sobre risco no cotidiano.

A noção, portanto, de risco-perigo, ligada às ideias de sorte/azar, perigo, fatalidade, ameaça, perda, esteve fortemente presente no discurso dos jovens participantes. Assim, inicialmente chamamos a atenção para a assunção por eles dos riscos inerentes ao envolvimento com a criminalidade, pois parte já eram conhecidos pelos jovens, antes mesmo de praticar o primeiro ato infracional, como na fala de Desinteressado<sup>3</sup> “Mas o cara sabe, né? Vai porque quer, mas o cara sabe que não vale a pena, vai porque quer”. Em suas falas, portanto, é clara a ideia de que essa é uma escolha arriscada. Segundo Mudado, eles vivem desafios mais violentos que as outras pessoas, como pode ser observado nesse comentário a respeito da música “A vida é Desafio”, dos Racionais MCs:

**Excerto nº 1**

Pesquisadora – E qual a mensagem que tem na música, digo a história, não pra contar ela toda, mas mais ou menos.

Mudado – que a vida é um desafio. Essa vida do crime.

Pesquisadora – E a vida é um desafio só pra quem está no crime?

Quieto – É não! Mudado – Só que os nossos são mais violentos, né não?

Com relação a este particular, chamamos atenção para a relação que Beck (2010) traça a respeito da sociedade de classes e sociedade de risco, já que, ainda que formem sistemas e complexos diferentes entre si, eles se interrelacionam. Sendo assim, há características da divisão de

riscos por classes, onde “as riquezas acumulam-se em cima, os riscos embaixo” (BECK, 2010, p. 41), num movimento em que a sociedade de risco reforça a divisão de classes.

Uma vez que trabalhamos com jovens moradores de bairros periféricos, pobres ou muito pobres, devemos considerar os efeitos da classe social na vivência de risco, em especial o chamado risco- perigo. Nesse caso, a situação geográfica, em conjunto com o acesso deficiente à educação, à saúde, ao lazer e, ainda, à informação – expõe esses jovens e suas famílias aos perigos da sociedade. Ainda que Beck (2010) defenda que o risco opera com uma característica universal, atingindo a todos, sem distinção de classes, a maneira e intensidade como o mesmo atinge a cada parcela da sociedade é diferente. “Existe uma sistemática ‘força de atração’ entre pobreza extrema e riscos extremos” (BECK, 2010, p. 49). Adiciona-se, por exemplo, a capacidade financeira de os mais ricos comprarem o aparato de segurança necessário para se protegerem e evitarem esses riscos.

Dos desafios ou perigos assumidos pelos socioeducandos, podemos destacar o risco que existe em roubar, atividade temida pelas possibilidades que existem de não se obter êxito no propósito. A integridade física está em risco, bem como há o risco de ser pego pela polícia, possibilidade ligada ao futuro que desperta o medo, especialmente no início das práticas infracionais. A tendência é de que, com o passar das vezes, o roubo se torne um hábito, o medo diminua, assim como contou Maduro, que costumadamente assaltava nos transportes coletivos urbanos:

**Excerto nº 2**

Maduro – Dá medo, né? Saber que é muita gente dentro do ônibus, ninguém sabe como é que vão reagir. Na hora que desce também, é viatura passando na outra rua, é carro passando, é muita gente. Dá medo, mas aquele medo assim, o primeiro, o primeiro que a pessoa tem antes de roubar, eu não tenho não.

**Excerto nº 3**

Maduro – Tinha medo de ir lá pra frente, era cabreiro de entrar num tráfico assim e levar um tiro... Tinha medo de começar a usar droga e me *afissurar*, viciar. Ficava vendo lá em casa os viciados por ela... Tinha medo de um bocado de coisa. Até o meu pai morrer, porque ele tava sempre ali pra dizer: não vai, não vai. Depois que ele morreu, não tive muito não.



Na universalização do que é perigoso, a sensibilidade – geradora de grande temor – diminui e uma vivência marcada por riscos e perigos se converte em cotidiano. Os comportamentos arriscados passam a fazer parte da vida, tornam-se comuns e naturalizados, ou, de acordo com Beck (2010, p.43), “Quando tudo se converte em ameaça, de certa forma nada é perigoso” e talvez seja melhor não pensar na questão. Porém, há situações especiais como roubar alguém que “é do crime”, destacado por Contador como algo que deva ser evitado fortemente, pois o preço que se paga por essa ação pode ser muito alto. Ou seja, mesmo lidando cotidianamente com o risco-perigo, ele é significado nesses termos, como se percebe nas falas de Contador, quando denotam essa tensão. Ele afirma: “Pra nós, se ver polícia, nós já fica meio...” e ainda “Dormir, nós não dorme feito muitos dormem, em paz”. Esses enunciados, no contexto discursivo significam que a vida deles é percebida como repleta de perigos iminentes.

Na história que foi construída em conjunto, esse sentido de risco perigo também surge, quando o personagem principal recebe um alerta de seu irmão mais velho, após ter sido aceito na gangue: “Tchu aceitou e botou o seu irmão pra trabalhar pra ele e avisou pra se ligar na polícia e nos inimigos para não ser preso”, enfatizando assim os perigos que o aguardavam a partir da chegada no grupo. Ao longo da narrativa destacamos, ainda, o fato de nenhum episódio exitoso ter sido contado, tendo sido dada preferência à narração de cenas de risco/perigo.

O uso de drogas também foi visto como um perigo em potencial, já que, segundo Maduro, a pessoa “paga com a vida” por essa atitude. Porém, a maconha foi descrita como uma droga de menor risco, devido ao baixo valor e menor potencial viciante. Um trecho da música “A vida é desafio” foi citado para exemplificar a questão do vício das drogas, na sua ligação direta com a distinção de classes sociais: “Eu vejo o rico que teme perder a fortuna/Enquanto o pobre viciado se afunda”. O uso de drogas foi também considerado como um sinalizador de status financeiro, já que, segundo Desinteressado “como é que vai comprar (drogas), sem dinheiro?”. Em um momento da história construída, o protagonista olhava e admirava seu irmão mais velho “andando com os elementos armados e usando drogas”, numa alusão ao sucesso conquistado entre os parceiros.

Outro aspecto relacionado ao risco-perigo observado com frequência no discurso dos participantes foi aquele relacionado à sorte/azar. Desde o início do envolvimento com o crime, nas primeiras infrações, esse tipo de jogo de resultado inesperado foi citado:

**Excerto nº 4**

Mudado – Tu já viu, eu via os amigos chegar com dinheiro perto de mim, eu pegava e via e queria também

Contador – É, eu pensava desse jeito também. Aí, dinheiro fácil, eu vou conseguir também. Mudado – Aí dava certo. Contador – Aí dava certo, e depois dava certo, aí depois dava certo.

**Excerto nº 5**

Maduro – É, que eu levei um tiro, né? É como se eu tivesse uma folga. E era todo dia, eu roubava todo dia. Eram dois, três cambão<sup>1</sup>. Era um de manhã, um de tarde, às vezes um à noite. De madrugada assim, umas 5 horas começa o movimento... Roubando direto, direto. Quanto mais eu tenho, mais eu quero ter. Aí, espera de um tudo, né? Já levei um atentado lá, consegui graças a Deus, to vivo, mas...

Com o auxílio dos exemplos trazidos pelos excertos acima, interpretamos que ideias relacionadas à sorte ou à fatalidade estão presentes para explicar a positividade ou negatividade dos acontecimentos, trazendo à tona o sentido do risco-perigo já mencionado, pela constatação de que a vida no crime é arriscada e perigosa, pois não se sabe o que pode acontecer, não é possível antever se será obtido o êxito desejado em uma determinada tarefa.

Juntamente com o discurso fatalista ligado ao binômio azar/sorte, foram comuns as falas que diziam que nada valia a pena ou fazia sentido na vida do crime. Em tais falas podem ser ouvidas as vozes das instituições correccionais e da família incorporadas na maneira de o adolescente perceber os motivos ou as vantagens do envolvimento com o crime.

**Excerto nº 6**

Maduro – Tá meio assim... Porque às vezes a gente conhece o cara, sabe nem que o cara é envolvido, mas só vê ele andando de carro direto, de moto. Aí acha aquilo rochedo: “Ei, mah, rochedo, quero andar de carro e de moto também”. Quando vê que o cara é envolvido aí diz: “olha aí, eu quero ser também”. Geralmente é assim, o cara não quer saber o que é o cara faz. O cara quer ter também. Mas não faz sentido não, essa vida do crime.

Do discurso ligado ao risco-perigo, chamamos a atenção ainda para as falas dos adolescentes relativas ao seu envolvimento nas disputas entre confrarias rivais. A briga de gangue é vista como algo que acontece sem a pessoa se dar conta, mas tem para eles o significado de grande perigo, como na fala de Quietão: “eu percebi que tava envolvido mesmo quando eu comecei a dar tiro nos outros”. Essa situação é vista como uma fatalidade, que acontece sem que haja uma escolha objetiva e enreda a pessoa de maneira que os perigos aumentam consideravelmente, como afirmou Contador “O jeito é eu matar ele, tô numa intriga que não tem fim” e Quietão “Quem dá tiro, leva”. As falas acima mostram a percepção dos socioeducandos sobre sua condição intrincada nesse jogo sem saída, que modela sua relação com o presente e, principalmente com o futuro. Uma vida de tantos perigos é uma vida que deve ser vivida intensamente, pois pode ser efêmera. E a identificação dos riscos exige uma avaliação contínua sobre as possibilidades de êxito ou fracasso das escolhas, com base no cálculo de riscos. É o que Spink *et al.* (2008) chama de risco-probabilidade.

Esta segunda tradição discursiva definida por Spink *et al.* (2008) – o risco-probabilidade – teria nascido juntamente com a necessidade de governar populações. Porém, antes disso, a ciência estatística já iniciava a busca por uma razoável precisão diante da incerteza (PONTES, 2011; SPINK; MEDRADO; MELLO, 2002), no contexto dos jogos de azar. Com o passar dos séculos, o uso do termo risco foi incorporado às atividades marítimas e à economia.

No caminho de transformação moderna da ideia de risco, Spink (2011) afirma que, em um primeiro momento, o poder disciplinar se concentrou na gestão pública dos riscos, a partir dos novos saberes e conhecimentos a respeito da moral, saúde, higiene etc. Em um segundo momento, com a transformação da sociedade hierárquica para a sociedade com base no individualismo, veio à tona a necessidade de se disciplinar o excesso de riscos na esfera individual (SPINK; MEDRADO; MELLO, 2002). Deu-se origem, portanto, à metáfora “estar em risco”, em que o estilo de vida seria a principal forma de autocontrole (SPINK, 2011). A base da prevenção, portanto, é “evitar os riscos”. O uso cotidiano da linguagem dos riscos nessa acepção que estamos discutindo, tem

relação tanto com a percepção do risco, como com a possibilidade de fazer escolhas diante do mesmo.

A maneira como os adolescentes participantes se referiram aos riscos pelos quais passam algumas vezes teve como base a possibilidade de escolhas, a percepção de suas chances, a probabilidade de obter êxito, ideias de prevenção e obtenção de maior segurança. Esses signos (risco, aposta, chance, seguro probabilidade, prevenir e arriscar) foram definidos por Spink *et al.* (2008) como o repertório linguístico, a partir do qual o risco-probabilidade é enunciado. Observamos nos discursos dos socieducandos estratégias adotadas no sentido de aumentar a probabilidade de obter êxito em um roubo, por exemplo, quando Maduro afirma ser importante o “pensamento positivo”: “Eu já vou pensando: ‘vai dar certo, vai dar certo, vai dar certo’. Tem cara que já vai negativo: ‘vai dar certo não, vai dar certo não’. Se eu achar que não vai dar certo, eu não vou. Penso positivo”.

A possibilidade, portanto, de manejar os riscos, adotando uma atitude que visa à diminuição do mesmo, só é possível graças à percepção dos riscos que envolve a ação. Mudado fala que procura não usar drogas antes de roubar: “Não sou de roubar drogado não, porque, né, a pessoa tem que saber o que a pessoa tá fazendo. Nunca usei droga e fui roubar não”. Estamos, portanto, diante de um tipo de ciência probabilística do cotidiano, na qual fatores agravantes do perigo são evitados. Porém, nem sempre se consegue o resultado esperado, como nem sempre o autocontrole – ou domínio de si – é suficiente para se fazer o manejo desses riscos, como pode ser observado no excerto abaixo:

#### **Excerto nº 7**

Contador – Igual eu. Se eu não quisesse ta aqui, eu não tinha roubado pra ir pra semiliberdade, pra fugir e vir pra aqui de novo, né?

P – Outro dia eu ouvi uma adolescente falando pro outro: tu faz é gostar, né, de estar aqui, porque tu saiu e voltou na mesma hora! Eu eu me pergunto: como é que gosta de ta preso?

Contador – Mas o pior é que a pessoa sai daqui, né? Aí tá na liberdade: ‘Ainda bem que eu to na liberdade’. Aí acaba se misturando com outras pessoas, aí: ‘Vou roubar e vai dar certo, eu não vou voltar pra lá não’. Aí acaba: pam! É pegue. Aí vem, aí os outros que tá aqui é: ‘ihh, voltou de novo, faz é gostar, né, e tal’. Aí isso mesmo.

A ideia de risco-probabilidade, baseada no controle das próprias ações, portanto, se faz presente nos discursos, mesmo quando não se obtém êxito no tal manejo. Os jovens consideram ser muito arriscado confiar nos parceiros ou comparsas e, conforme referem em seus discursos, união verdadeira só existiria com Deus ou “com o pai e a mãe”. Frente às experiências de traições dos parceiros, a desconfiança, portanto, é citada como uma estratégia de manejo dos riscos.

O uso das significações do risco pelos participantes da pesquisa diversas vezes apresentou-se vinculado à terceira tradição discursiva elencada por Spink *et al.* (2008), o risco-aventura. Trata-se de uma dimensão positiva do enfrentamento do risco, ligada à “disposição de correr riscos” (SPINK, 2011, p. 1283). A autora considera, como uma característica dos usos do risco da modernidade tardia, a crescente busca pelos esportes de aventura, mais especificamente, pelos jogos de vertigem. Em tais situações, ao contrário da prevenção – buscada nas outras tradições – nelas se busca a satisfação pessoal para fundamentar a comparação entre riscos e benefícios. O risco se torna, então, perseguido e desejado (SPINK, 2012).

O risco-aventura tem o perigo como o motor da ação, levando a pessoa a submeter-se a “desafios consideráveis às habilidades que poderiam gerar consequências pessoais graves (especialmente a morte) no caso de erro” (SPINK, 2012, p. 51). No caso dos participantes desse estudo, já foi explicitada a maneira como os mesmos veem os perigos pelos quais passam, porém exploraremos um pouco as atitudes diante desses riscos, na relação com essa terceira tradição discursiva. Nossa pesquisa indica que um dos valores desta cultura do crime seria a busca por reconhecimento social e a infração como forma de ação no mundo.

No caso dos adolescentes com quem pesquisamos, a dicotomia bem/mal se apresentou com clareza separando, dessa forma, o que eles compreendem como comportamentos desejáveis dos indesejáveis. De acordo com a análise feita, o sentido do risco-aventura aparece no discurso em relação direta com aquelas ações consideradas erradas ou más, pela família ou pela sociedade de maneira geral. A busca por essas infrações à norma ganham o efeito de sentido de pertencimento social e autonomia, direcionando à ação desde cedo. Como exemplo, citamos o diálogo a seguir, com Pequeno:

**Excerto nº 8**

Pequeno – Eu entrei nessa vida do crime assim, das antigas, eu era bem pequeninim, os elementos diz: “ei, mah, borá fumar cigarro, bó?”. E eu: “vou fumar cigarro não, mah, se a mãe pegar vai bater em mim.” E eles “não, mah, ela não vai saber não”. Ai ficava em casa e pegava uma carteira de cigarro pra fumar escondido. E nós começemo a fumar. Aí do cigarro, né, passou pra maconha. Depois de um tempo, da maconha, comecei a roubar. Pelos amigos! Roubemos uma vez, senti aquela adrenalina, queria dinheiro fácil...

P – Mas quando tu roubou a primeira vez, foi por quê?

Pequeno – Porque eu quis mesmo.

P – Só pra ver qual era?

Pequeno – Só pra ver como era, mesmo. Oxe, eu era assim doido pra fazer um assalto “olha aí, mah, como é um assalto, heim?”. Aí eu fiz o assalto. Parei o carro, roubei, vi o dinheiro. Mas aí, tudo o que vem fácil, vai fácil. Quando eu se soltei daqui, quando eu saí daqui eu tava pensando em sair dessa vida. Passei uns três meses sem usar droga, aí eu andando nos cantos, a galera fumando um baseado: “oi, tudo bom, bó fumar um”, aí eu fumei e terminei nessa vida de novo.

Desse rico diálogo, queremos destacar duas particularidades. A primeira é o modo como as ações de fumar cigarro, fumar maconha e roubar fazem parte de uma mesma cadeia de significados ligados ao risco-aventura. A primeira infração – fumar cigarro, contrária à norma familiar – já traz o tom da aventura, já provoca vertigem. Paulatinamente, o desafio cresce até a prática do assalto, em que o nível de desafio é consideravelmente maior. Há, portanto, uma ligação semiótica entre fumar cigarro, fumar maconha, roubar, estar na vida do crime e estar privado de liberdade, uma ligação semiótica, cultural, na inserção e interação entre pares de um mesmo grupo. Além disso, tais significados têm, todos, ligação com o sentido do risco-aventura, que impulsiona a pessoa, que não quer estar parada, ainda que com isso esteja ponto a sua própria integridade e liberdade em risco. Maduro tenta explicar:

**Excerto nº 9**

Não faz sentido não, nada no crime faz sentido. A pessoa vai, porque... Eu não sei dizer não. A pessoa quer experimentar uma coisa nova, uma coisa assim... A pessoa tá com a vida parada aí quer mudar alguma coisa: ‘vou usar só essa vez pra ver o que acontece.

O termo “adrenalina” foi diversas vezes utilizado para identificar esses momentos de exacerbação dos sentidos e emoções, em desafios necessários para alcançar determinados ganhos (SPINK *et al.*, 2008), sendo a própria sensação um ganho também. O excerto abaixo ilustra esses sentidos de “adrenalina”:

**Excerto nº 10**

P – Assim, eu estou seguindo o pensamento de vocês, certo? Aí a pessoa vai atrás de dinheiro... Porque vai atrás de dinheiro? Porque tá precisando, tá passando necessidade?

Contador – Tem muitos que tá precisando e tem outros que não tá. Só pra... Fazer...

Mudado – Na adrenalina.

Contador – Só na adrenalina mesmo, é.

Mudado – A turma gosta de adrenalina. Eu gostava...

P – Adrenalina é bom, né? Tem as coisas boas de adrenalina, agora tem vários jeitos de você chegar nessa adrenalina, né?

Contador – Adrenalina, adrenalina aí é quando tá roubando, fugindo da polícia. Quando tira a vida do ouro, aí fogueia.

P – É o dinheiro ou é a adrenalina?

Contador – Adrenalina, dinheiro, drogas.

Assim como o dinheiro ou as drogas, a adrenalina gerada pelo ato de roubar ou tirar a vida de alguém também é buscada. Nesse sentido, o próprio risco torna-se motor para a ação, uma vez que a sensação obtida é parte dos resultados almejados. Além desse sentido, é importante destacar o quanto, nessa busca por adrenalina é por eles investido. Pagam um preço alto, arriscando a sua integridade física, sua liberdade ou até sua vida e, mesmo assim, avaliam que é um risco que vale a pena, aproximando-se do que Spink (2001, p. 1285) entende como “a busca pelo significado da vida no enfrentamento da morte”, dos jogos de vertigem. De acordo com diário de campo, Maduro, nos últimos dias em liberdade, estava preferindo fazer roubos mais arriscados, porém mais lucrativos, aumentando ainda mais o desafio. Segundo o mesmo: “Eu vou morrer de todo jeito, se for pra ser é, se não for, valeu a pena”.

No discurso dos adolescentes, o risco chega em níveis extremos quando eles se envolvem nas disputas entre confrarias rivais, também chamadas de “tretas” ou “brigas de gangue”. Nessa situação, o risco de

morte torna-se iminente, e o grande desafio passa a ser continuar vivo, já que, segundo Maduro “Quem mata também morre”. Quietto explica que “Antes de morrer, a gente vai matando”. Já contador também explica, com relação ao seu inimigo: “Se eu não morrer eu vou ter que matar, porque se eu não morrer ele vai querer me matar”. Encontramos também este sentido de risco-aventura na história construída, não apenas no conteúdo textual como também na intensidade e frequência com que apareceram situações limites entre a vida e a morte, na atitude emocionalmente envolvida ao retratarem as experiências de disputas com a polícia e com os rivais. Em contraposição, a euforia era drasticamente contrastada com a dificuldade em escrever suas vivências particulares alheias ao envolvimento com o crime.

A tradição discursiva do risco como probabilidade, relativamente às outras duas tradições, esta foi a que teve menos destaque nas narrativas dos adolescentes participantes. Explicamos essa diferença com base no pouco repertório linguístico – cultural – disponível para realizar esse manejo, devido à percepção fatalista de que estão numa situação irreparável, como afirma Quietto: “não sei o que fazer de diferente”. Considerado o contexto enunciativo, explicitando a situação de privação de liberdade, chamamos a atenção para o repertório cultural da instituição. Em termos de legislação, os socioeducandos estão vivendo a MSE mais severa possível, o que tem como efeitos de sentido um discurso pessimista, uma vez que aconteceu o que de mais grave poderia acontecer, perante a justiça. Depois da privação de liberdade, a consequência mais severa seria a morte, o que já vimos ser um perigo iminente. Não se trata mais, portanto, de evitar os riscos, ou tanto de manejar os riscos, pois a situação de risco-perigo já é um fato. O risco, portanto, ganha outra dimensão, para além da prevenção: o enfrentamento do risco.

Por fim, é importante salientar que o risco, principalmente nos seus efeitos de sentido de aventura está diretamente ligado ao sentimento de liberdade, também evocado algumas vezes durante a oficina. Há, ainda, a possibilidade de discutir se, de fato há liberdade, domínio ou livre-escolha diante das situações de risco com que se encontram os socioeducandos. Sendo assim, escolhemos tratar também do tema da liberdade e seus significados para os participantes da oficina, incluindo



uma análise sobre a liberdade de arriscar e a produção de sentidos sobre a privação de liberdade.

## RISCO, LIBERDADE E PRIVAÇÃO

Entremeadado ao discurso constante a respeito dos riscos pudemos observar vir à tona outro signo gerador de grande sentido de vida: liberdade. O tema da liberdade é amplo e poderia ser abordado de diferentes maneiras: sob a égide do direito, da filosofia, da literatura, dentre outras disciplinas. Porém, no âmbito desse estudo optamos por destacar a maneira como o signo-liberdade surgiu no discurso dos jovens participantes da oficina, tendo como base o conceito vygotskiano de liberdade ou “domínio de si” e sua relação com o signo “risco”. Por outro lado, consideramos importante ressaltar a situação de privação de liberdade em que esses socioeducandos se encontravam na ocasião da oficina e escolhemos discutir alguns efeitos disso, desde a observação da interação.

Situando o pensamento vygotskiano sobre a temática da liberdade, citamos os complexos experimentos de livre-escolha por meio dos quais Vygotsky (1996) estudou o processo eletivo em crianças. Na análise do processo eletivo, o autor considerou fatores como o uso do pensamento, a dinâmica da disputa de motivos e o uso da sorte e, a partir desses experimentos, formulou a relação existente entre a livre eleição e o domínio da própria conduta. Tão importante foi a importância de tais formulações que Vygotsky chegou a refletir sobre a questão da liberdade e sua relação com a internalização de uma forma superior de ação/reação: aquela mediada pela cultura (TOASSA, 2004).

De maneira diferente dos animais, o homem é capaz de ultrapassar os limites dos estímulos naturais e pensar sobre eles, criando outros estímulos (signos) e se relacionar com esses por meio do pensamento que é, também, formado por signos. Da internalização dos signos culturais ao nível em que se pode pensar sobre a própria atividade psíquica surge o que Vygotsky nomeou de “domínio de si” (MELO, 2010). Para Vygotsky (1996, p. 201), “A liberdade humana consiste precisamente em pensar, ou seja, tornar-se consciente da situação criada<sup>4</sup>”. Da mesma maneira, portanto, que a palavra é uma representação de algo (signo)

que não tem nenhuma relação direta com o referente, a liberdade é um ícone da superação das relações condicionadas entre o homem e a natureza (TOASSA, 2004).

Na construção de uma estrutura superior de consciência, atenção e memória se desenvolvem para que o ser humano tenha a possibilidade de tomar consciência, ou seja: de conhecer, analisar e avaliar uma situação que se apresenta. A livre escolha acontece, então, quando a pessoa é capaz de analisar o processo de pensamento, criar novos estímulos (signos) por meio dos quais é capaz de dominar as reações, pensar as determinações de uma possível escolha e pensar novas escolhas decorrentes da escolha feita. Essas considerações sobre o problema filosófico da liberdade e as operações de domínio de si apresentadas por Vygotsky nos servem como pano de fundo para analisar as operações de liberdade dos adolescentes participantes da oficina. A necessidade de abordar esse tema se deu diante das diversas vezes que o mesmo surgiu no discurso dos jovens. Assim, de maneira a obter mais elementos discursivos, em dado momento foi perguntado ao grupo, bem como diretamente a cada um o que é “liberdade”. Mais adiante falaremos das respostas, antes vamos buscá-la em um poema.

Quem sabe o que andam planeando,  
pelas Minas, os mazombos?  
A palavra Liberdade  
vive na boca de todos:  
quem não a proclama aos gritos,  
murmura-a em tímido sopro.  
(Cecília Meireles, 1977, p. 77)

Sentimo-nos autorizadas por Bakhtin/Volochínov (2012) a utilizar a linguagem poética para compor esse diálogo científico, já que os autores defendem a tese de que os enunciados do cotidiano e os enunciados artísticos compartilham o mesmo chão, o “interior da grande corrente sociocultural” (FARACO, 2009, p. 45). Então, assim como Cecília Meireles, no poema “Romance XXIII ou das exéquias do príncipe” (CECÍLIA MEIRELES, 1977) afirma que a palavra liberdade é dita muito frequentemente e, podemos afirmar que não foi diferente no

contexto das oficinas com os adolescentes, motivo pelo qual queremos inicialmente destacar a forma como o termo surgiu espontaneamente e de maneira recorrente no discurso deles.

Liberdade, da maneira como os socioeducandos a ela se referem, parece ter alguma objetividade, parece ser algo que se possa definir, ganhar, perder, conhecer. Por exemplo, na fala de Maduro, sobre as brincadeiras no dormitório “[brinco para] passar o tempo, né? Porque se a gente ficar só pensando na liberdade, aí...”, na de Pequeno “Ah, eu gosto da liberdade...”, de Quieto “Eu jogava numa escolinha na liberdade, aí comecei a me envolver aí pronto, saí da escolinha”, de Contador “Se arrependeu, parou, aí ganhou a liberdade”. Essas frases fora do contexto enunciativo em que foram ditas, não revelam o significado que o termo alcança para eles. De que liberdade se trata?. Brandão (2002, p. 77) nos lembra a existência da memória discursiva, que “supõe o enunciado inscrito na história”. Esta funciona a partir da ciência de que o interlocutor – no caso, a pesquisadora e os outros participantes presentes no encontro – compartilha o sentido em que está sendo usado o termo. Nesse caso, considerando o contexto de internação, liberdade – sem maiores aprofundamentos filosóficos – é um lugar geográfico e um estado. Lugar geográfico que se situa do lado de fora dos muros do centro educacional, por exemplo quando Contador sugere: “Mas o pior é que a pessoa sai daqui, né? E estado, referindo-se à oposição à internação, “Ainda bem que eu tô na liberdade’ Essa maneira de falar da “liberdade”, como lugar ou estado encontra eco dentro de uma cultura prisional, fazendo parte inclusive de letras de música, como a utilizada nos primeiros encontros, A Vida é Desafio: “e o mano está lá trancafiado/ ele sonha na direta com a liberdade”. Assim, o discurso faz falar não só aquele sujeito enunciativo, mas tantos outros que utilizam essa mesma palavra para dizer do tempo e espaço que não se encerram em uma unidade de internação para adolescentes ou presídio para adultos.

Esta interpretação, no caso, é compartilhada pelo pesquisador, como sujeito da interação, que também se coloca no contexto da enunciação para atribuir sentido a ela, pois

[...] o ato de linguagem, como evento de produção ou interpretação, depende “dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem.

Estes saberes são correlativos à dupla dimensão Explícito/Implícito do fenômeno linguageiro. Tal fato confirma a assimetria observada acima entre o processo de interpretação do ato de linguagem. (CHARAUDEAU, 2010, p. 44).

Com o objetivo, portanto, de diminuir a assimetria entre produção e interpretação, a pesquisadora questiona os jovens sobre “o que é a liberdade?”. Com esta pergunta direta, os sentidos de liberdade adquirem uma maior amplitude. Ao tomar consciência da palavra, expressando os significados do signo-liberdade, o mesmo se revela polissêmico, e o diálogo desencadeado permite perceber o processo de construção desse significado, a partir dos sentidos dados por cada um. A primeira resposta, dada por Contador, ressalta a importância da liberdade: “Liberdade? É uma coisa importante”. Já Mudado explica o porquê dessa importância: “Liberdade é você poder ir pra onde quer”. E Contador conclui, exemplificando: “[porque] nós tando livre pode ir pra um trabalho, pra uma escola”. Isto é, a livre escolha se apresenta de forma clara em oposição ao confinamento no centro educacional.

O significado de liberdade nesses enunciados se aproxima também da operação de domínio de si, mencionada por Vygotsky (1996), quando Contador explica “liberdade é poder ir para onde quer”, ou seja, a liberdade não consiste em fazer algo em específico, mas em poder, diante da disputa de motivos, escolher livremente. É neste ponto que a internação tem todo o sentido de privação de liberdade, já que tudo que fazem é ditado por outros e não há liberdade de escolha. No dizer de Goffman (2001, p. 23) “Para o internado, o sentido completo de estar ‘dentro’ não existe independentemente do sentido específico que para ele tem ‘sair’ ou ‘ir para fora’”. Como explica Quietto, “Liberdade é estar fora das grades, ter liberdade pra tudo, pra conversar”. A expressão “fora das grades” tem um sentido literal, considerando as grades existentes no centro educacional onde a pesquisa foi realizada, e também simboliza o aprisionamento e a impossibilidade de domínio de si percebidos pelos adolescentes.

Ao ser retomada a pergunta pela pesquisadora, surge na interação, mais um sentido para o signo-liberdade, quando Maduro afirma “É outra chance, assim...” e é complementado pelo colega Contador que diz “Ou muda ou morre logo”. Neste caso, liberdade indica a possibilidade de

mudança, que, por sua vez, se vincula ao risco-perigo. Em uma interpretação mais acurada é possível perceber que a liberdade desejada também é arriscada, na medida em que torna a vida vulnerável.

A liberdade é também parte da vertigem do jogo, na tradição do risco-aventura. A legitimação, portanto da busca pelo risco-aventura como um signo próximo do signo-liberdade fortalece a compreensão de como, para os adolescentes com quem pesquisamos, esses signos surgem com certa proximidade, como na fala de Quietto: “Quem tem treta<sup>5</sup>, não tem liberdade”. E mais uma vez, recorremos ao enunciado poético para dialogar com a expressão dos adolescentes na dimensão angustiante da liberdade desejada, temida e, até mesmo, proibida:

Tenha meus dedos cortados,  
antes que tal verso escrevam...  
LIBERDADE, AINDA QUE TARDE,  
ouve-se em redor da mesa.  
E a bandeira já está viva,  
e sobe, na noite imensa.  
E os seus tristes inventores  
<sup>6</sup>já são réus - pois se atreveram  
a falar em Liberdade  
(que ninguém sabe o que seja)  
(CECÍLIA MEIRELES, 1977, p. 80-81)

Cecília Meireles nos presenteia, ampliando o sentido de liberdade como algo que é quase proibido, condenando o inventor desta ilustre desconhecida e almejada: liberdade. Ainda que tarde. Assim também nossos interlocutores se angustiaram durante a busca pelo significado de liberdade, em contraponto com a privação da mesma, quer estivéssemos falando de uma privação institucional, quer de uma privação das possibilidades de ação no mundo. Observe o excerto abaixo:

#### **Excerto nº 14**

Contador – Um pássaro, um pássaro tem a liberdade de voar pra todo canto, né? E aqueles que tão na gaiola, preso?  
P – Quem é que tem mais liberdade? O Tchu tinha mais liberdade na época que ele tava envolvido ou ele tinha mais liberdade na época que ele tava na igreja?

Mudado e Contador – Na igreja.

P – Ele tinha mais liberdade quando tava na igreja do que quando tava envolvido? Mas quando ele tava na igreja ele não podia fazer umas e outras coisas que irmão não pode fazer.

Contador – É... Não!! Muita calma!

[risos]

Contador – Ele tinha mais liberdade quando ele não tinha se envolvido nem ido pra igreja... Quando ele tava só...

P – E quando é que era isso?

Contador – Quando ele ia pro colégio, ia pra casa, brincava.

P – Quando ele era criança?

Contador – É.

P – E criança tem liberdade?

Mudado – Tem.

Contador – Acho que tem. Teem, tem liberdade.

Maduro – Mais ou menos, porque tem coisa que criança não pode fazer. Não pode sair pra todo canto... não pode sair sozinho...

Contador – Ai, é mermo!!!

P – E quem é que tem liberdade, mesmo?

Mudado- Quem tá lá fora.

Maduro – Quem tem liberdade é quem é de maior.

P – É, é livre, pode fazer o que quiser...

Contador – Não, mas não é nem todo de maior que tem essa liberdade. Quem é casado?

Maduro – Quem usa droga!

P – É mesmo! Quem é que é livre?

Maduro – Só os passarinhos mesmo. Nem... Só o vento mesmo.

P – Se a pessoa tem inimigo, a pessoa é livre?

Contador – É não. Contador – Então ninguém é livre, então!!!! Se tudo tem um problema...

Maduro – Tudo tem um porém. Só o vento mesmo é que é livre então.

O excerto acima é longo, porém esclarecedor de como, na discussão desencadeada na oficina, surge para os participantes o problema da liberdade, com suas diferentes axiologias. Diante do problema filosófico que se tornou a busca pelo significado de liberdade, aproveitamos para esclarecer que a privação de liberdade, que se concretiza em um centro socioeducativo de internação, vai além da liberdade de ir e vir, mas há uma mutilação das escolhas do indivíduo desde quando ele é admitido, seja pela imposição da medida socioeducativa, em geral sem que sejam esclarecidos os motivos, seja pela obrigatória padronização de roupas, alimentos e condutas, e pela

subtração dos pertences e das singularidades pessoais e culturais. Há pouca privacidade, inclusive com relação à escolha por reservar para si fatos da sua própria vida, restando poucas oportunidades para realizar alguma escolha pessoal. “Cada especificação tira do indivíduo uma oportunidade para equilibrar suas necessidades e seus objetivos de maneira pessoalmente eficiente, e coloca suas ações à mercê de sanções. Violenta-se a autonomia do ato” (GOFFMAN, 2001, p. 42). Como ilustração, segue o diálogo abaixo:

**Excerto nº 14**

P - O que é que vocês podem escolher? Nada não, né? Mas pouca coisa, vocês podem escolher.

Maduro - Só o prato do almoço.

Contador - Nem os pratos a gente pode escolher.

Sobrinho - É, porque é tudo igual!

Contador - Não, nem isso. Porque às vezes a gente escolhe um...

Maduro - Aí se pedir demais eles dão é outro.

P - Pois é, aí quando vocês estiverem lá fora, no que vocês chamam de liberdade, aí vocês vão poder escolher?

Contador - Poder ir numa bodega, escolher uma fruta, escolher uma...

[Maduro ri, debochando]

P - Escolher se envolver, escolher não se envolver..

Contador - comprar um sorvete e escolher o sabor.

P - Acordar e escolher a roupa que vai sair.

Contador - Escolher, a blusa, a chinela...

Quando Contador procurava enumerar a liberdade de escolha existente do lado de fora do centro educacional, ele o fazia com grande satisfação, como quem desfrutava do sabor da liberdade nas palavras proferidas. A anulação parcial da função social do sujeito enquanto o mesmo está em privação de liberdade pode gerar o que Goffman (2001) chama de “morte civil”, em que a pessoa não recupera, em fase posterior, o tempo não empregado na sua própria vida. Essa aproximação nos detalhes do cotidiano do adolescente privado de liberdade nos esclarece a importância do signo-liberdade para eles, escapando da tendência a naturalizar o uso dessa palavra por quem está em privação de liberdade. É pela atenção aos detalhes do funcionamento e da explicação dessa condição pelos adolescentes que se compreende os efeitos que ela (a palavra liberdade) pode exercer sobre a pessoa.

Ó vitórias, festas, flores  
das lutas da Independência!  
Liberdade - essa palavra  
que o sonho humano alimenta:  
que não há ninguém que explique,  
e ninguém que não entenda  
(MEIRELES, 1977, p.81)

Assim como, mais uma vez, ilustrado por Cecília Meireles (1977), liberdade é uma palavra que perpassa todas as categorias analisadas no decorrer deste estudo, sem que tenhamos tido a oportunidade de apreender seu significado mais amplo. Não à toa essa é uma questão filosófica antiga, que exigiu interlocutores artísticos para que a análise dos seus sentidos pudesse ser levada a cabo. Já que

As possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação, ou seja, à tão peculiar disposição da consciência para com a realidade, que surge graças à atividade da imaginação (VIGOTSKI, 1999, p.129-130).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo pudemos transitar pelas noções de risco e de liberdade, bem como pelo tangenciamento entre esses dois núcleos de significados. Sem que se possa esgotar a totalidade de sentidos possíveis de risco para a temática em questão, pudemos encontrar indícios de que em uma sociedade de riscos, os adolescentes em conflito com a lei são depositários e protagonistas, são sujeitos de discursos onde as três tradições: risco-perigo, risco-probabilidade e risco-aventura têm lugar.

Na tradição do risco perigo fica clara a vulnerabilidade física, social, simbólica em que esses jovens vivem, quando viver é perigoso e as suas ações cotidianas são de um risco tamanho que é necessária uma dessensibilização para continuar existindo. Já os discursos sobre risco-probabilidade ganharam menos visibilidade em suas falas, talvez porque os perigos sejam tantos e tão amplos que não é possível gerenciá-los. A tradição de risco-aventura teve grande expressividade, sendo visível a maneira como a exposição sistemática aos riscos se constituem como



modo de viver. Adrenalina, vertigem, aventura, o repertório semiótico para esse complexo de significados é extenso e gerador de valioso sentido.

Na busca por sentido, motor para a vida, o signo liberdade também se fez presente. Inicialmente em seu contraste com a privação de liberdade e, com a construção grupal, se revelou em grande potencial linguístico, denunciando, inclusive, o quanto esses jovens têm privado o seu direito de se desenvolver a partir de pequenas liberdades cerceadas no atendimento socioeducativo e mesmo antes deste.

É importante observar que o exercício da liberdade simbólica é de grande importância para que o jovem possa ter condição e lidar com a liberdade prática – que também é simbólica – quando do fim da medida. A privação de liberdade não se limita aos muros do centro, mas à liberdade de poder se desenvolver, de ir além de si, crescer. Assim, apontamos a necessidade que, no atendimento socioeducativo, aspectos relacionados ao manejo da liberdade sejam trabalhados com atenção pelos executores dessa política, junto aos jovens que por ela precisam passar.

Num esforço de compartilhar e dialogar a respeito da construção dos resultados dessa pesquisa, houve três momentos de troca. Nossos participantes estavam em um contexto particular de transição e já imaginávamos que, após a conclusão da pesquisa, já não os encontraríamos com facilidade. Sendo assim, fizemos um primeiro momento ao final da oficina, onde foram compartilhadas as considerações parciais, as quais foram recebidas com surpresa e satisfação pelos jovens. Os mesmos se sentiram importantes por serem foco de estudos da universidade e falaram que puderam “pensar sobre a vida” e “conhecer a mente”, com todo o processo dialógico. Falaram que a história construída “era eles, a vida deles estava toda lá”.

Outro momento foi feito no Centro Socioeducativo onde aconteceu o estudo piloto antes da oficina propriamente dita, convidando toda a equipe técnica e corpo disciplinar das unidades em que estivemos presentes. Por fim, houve uma apresentação pública na secretaria que administrava, à época, os Centros Educacionais de privação e restrição de liberdade. O processo de compartilhamento de resultados não foi simples, pois os jovens já não foram localizados e encontramos muita dificuldade e pouco interesse de todos os demais envolvidos em dialogar conosco

esse assunto. Tal dificuldade parece dizer de uma cultura de distanciamento da Universidade com relação à sociedade civil e ao poder público e é um alerta a nós, que prezamos pelo diálogo, que possamos trabalhar no sentido de aproximar essas realidades.

Um aspecto importante que vincula os resultados dessa pesquisa aos atores do atendimento socioeducativo é que nós estamos falando da realidade de pessoas que encontraram o sentido da vida no uso extremo da sua liberdade de se arriscar e, contraditoriamente, tiveram sua liberdade privada, como também tiveram capturado seu modo de viver. Assim, equilibrar o sentido da vida entre a vivência do risco e a necessidade de liberdade se aponta como uma possível linha estratégica para que a Lei do SINASE seja cumprida. Carecemos, ainda, de estudos propositivos que venham a esclarecer como pode ser exercido o domínio de si numa situação de MSE de internação, mas trata-se de um ponto de extrema relevância.

No âmbito de um centro educacional privativo de liberdade não é possível a liberdade de antes. Lá é um lugar onde o domínio de si se enfraquece, já que ao entrar é subtraído do socioeducando a condição de fazer escolhas, pois tudo já está previamente definido, a sua revelia, não lhe é consultado sobre o que fazer, quando, com quem e onde prefere ficar. A disposição de viver, arriscar-se, tomar consciência da realidade, da determinação das escolhas atuais e da projeção de escolhas futuras, que apontam para a liberdade possível para o ser humano, só tem lugar quando há reais possibilidades de escolha, mesmo que limitadas pelos condicionantes do viver societário e cultural. Ademais, a compreensão de que a conquista do direito à liberdade física não os trará ainda a real liberdade almejada – que é a possibilidade de, cada qual ao seu modo, ser sujeito no mundo – alerta para os limites socioeducativos da privação de liberdade, apesar de ser medida necessária em face de gravidade de um ato infracional.

Consideramos importante, portanto, trabalhar com os jovens o exercício do manejo responsável de uma liberdade abrangente, trabalho que pode ser iniciado antes mesmo da possibilidade de cometimento de um ato infracional. Nesta perspectiva, deve ser construído e desenvolvido durante o cumprimento da medida socioeducativa, de modo que

a liberdade de ser sujeito no mundo e obter o domínio de si possa ser reconquistada após a esperada liberdade fora das grades.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro à realização deste trabalho.
- <sup>2</sup> Número do parecer de aprovação pelo Comitê de Ética: 403.020.
- <sup>3</sup> Os socioeducandos que participaram da pesquisa são aqui referidos por meio dos nomes fictícios Pequeno, Maduro, Sobrinho, Quietinho, Contador, Desinteressado e Mudado, escolhidos pela pesquisadora tendo por inspiração o jeito de ser de cada um.
- <sup>4</sup> Tradução livre
- <sup>5</sup> Conflitos entre confrarias rivais, as brigas de gangue.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Ed. 34, 2010.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 2002

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>, acesso em 10 de julho de 2016.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm), acesso em 31 de março de 2014.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consoli-

dação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm), acesso em 31 de março de 2014.

CASTRO, L. R.de. Conhecer, Transformar (se) e Aprender: pesquisando com crianças e jovens. . In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. (Org) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 21-42.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOFFMAN, E. **Manicônios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HACKING, I. **The emergence of probability: A philosophical study of early ideas about probability induction and statistical inference**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MELO, J. J. M. **Linguagem e domínio: considerações para uma abordagem ético-política da psicologia histórico-cultural**. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

MEIRELES, C. **Romanceiro da inconfidência**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

PONTES, A. K. **Juventude e risco: problematizando o sentido construído por jovens sobre esta relação**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

RABINOW, P.; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. **Política e Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 24, Abril 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/56285092/O-Conceito-de-Biopoder-Hoje-Rabinow-Paul-Rose-Nikolas>. Acesso em 03 agosto 2011.

ROCHA, M. L. da, AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73. 2003.

SILVA, L. A. M. da. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 19, n. 1, 2004

SILVEIRA, J. M., SILVARES, E. F. M. e MARTON, S. A. Programas preventivos de comportamentos anti-sociais: dificuldades na pesquisa e na implementação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 59-67, set./dez. 2003.

SPINK, M. P. Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, Dec. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v17n6/6944.pdf>. Acesso em 8 de março de 2014.

SPINK, M. J. Riscos antecipados: regimes de verdade e regimes de esperança na administração de agravos à saúde. Texto apresentado na Mesa Redonda “Saúde Coletiva, Risco e Biopolítica”, **V Congresso Brasileiro de Ciências Sociais e Humanas em Saúde**, ABRASCO. USP, São Paulo, 17 a 20 de abril de 2011. Disponível em [https://www.academia.edu/attachments/3201298/download\\_file?st=MTM5NDMyOTc4NywxODYuMjE1LjEwNi4y&ct=MTM5NDMyOTc4OQ%3D%3D](https://www.academia.edu/attachments/3201298/download_file?st=MTM5NDMyOTc4NywxODYuMjE1LjEwNi4y&ct=MTM5NDMyOTc4OQ%3D%3D), acesso em 8 de março de 2014.

SPINK, M. J. Aventura, liberdade, desafios, emoção: os tons do apelo ao consumo do riscoaventura. **Revista de Ciências Sociais**, n. 37, p. 45-65. out. 2012.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B.; MELLO, R. Perigo, probabilidade e oportunidade: a linguagem dos riscos na mídia. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a17v15n1.pdf>, acesso em 8 de março de 2014.

SPINK, M. J. P. *et al.* Usos do glossário do risco em revistas: contrastando “tempo” e “públicos”. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a01v21n1.pdf>, acesso em 06 de março de 2014.

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicol. cienc. Prof** [online], n.3, v. 24, p. 211, 2004. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932004000300002>, acesso em 10 de março de 2014.

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural**. São Paulo: Artmed, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas, historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Recebido em: 30-8-2016

Aprovado em: 20-1-2017

### **Isadora Dias Gomes**

Doutoranda na Universidade Federal do Ceará. Docente na Fanor Devry. Membro do GT ANPEPP - Juventude Resiliência e Vulnerabilidade. E-mail: isadoradg@gmail.com

Universidade Federal do Ceará.  
Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia.  
Av. da Universidade, nº 2762, Benfica. CEP 60020180. Fortaleza, CE – Brasil.

### **Veriana de Fátima Rodrigues Colaço**

Pós-doutora em Psicologia Educacional pela Universidade de Barcelona (2008). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1992). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. E-mail: verianac@gmail.com

Universidade Federal do Ceará.  
Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia.  
Av. da Universidade, nº 2762, Benfica. CEP 60020180. Fortaleza, CE – Brasil.