

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR SOCIEDADE E
DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

ANGELICA ABRIL

**AXIOLOGIAS SOBRE SOCIOEDUCAÇÃO E VIVÊNCIAS EM RAPS
PRODUZIDOS POR ADOLESCENTES INTERNADOS EM UM CENSE DO ESTADO
DO PARANÁ**

**CAMPO MOURÃO – PR
2023**

ANGELICA ABRIL

**AXIOLOGIAS SOBRE SOCIOEDUCAÇÃO E VIVÊNCIAS EM RAPS
PRODUZIDOS POR ADOLESCENTES INTERNADOS EM UM CENSE DO ESTADO
DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Formação humana, processos socioculturais e instituições

Orientador(a): Prof^a. Dra. Adriana Delmira Mendes Polato

**CAMPO MOURÃO – PR
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ABRIL, ANGELICA
AXIOLOGIAS SOBRE SOCIOEDUCAÇÃO E VIVÊNCIAS EM
RAPE PRODUZIDOS POR ADOLESCENTES INTERNADOS EM UM
CENSE DO ESTADO DO PARANÁ / ANGELICA ABRIL. --
Campo Mourão-PR, 2023.
160 f.

Orientador: ADRIANA DELMIRA MENDES POLATO.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e
Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2023.

1. Interdisciplinaridade, Dialogismo, Escuta
alteritária, Axiologias em Raps, Socioeducação.. I -
MENDES POLATO, ADRIANA DELMIRA (orient). II -
Título.

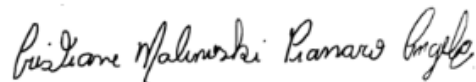
ANGELICA ABRIL

**AXIOLOGIAS SOBRE SOCIOEDUCAÇÃO E VIVÊNCIAS EM RAPS
PRODUZIDOS POR ADOLESCENTES INTERNADOS EM UM CENSE DO ESTADO
DO PARANÁ**

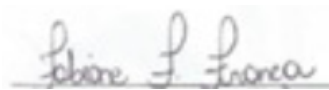
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dra. Adriana Delmira Mendes Polato (Orientadora) – Universidade Estadual do Paraná-
UNESPAR, Campo Mourão-PR.



Prof^a. Dra. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo – Universidade Estadual do Centro-Oeste -
UNICENTRO, Guarapuava-PR.



Prof^a. Dra. Fabiane Freire – Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR - Campo Mourão-
PR.

Data de Aprovação

19/09/2023

Campo Mourão – PR

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, a Prof^a. Dr^a Adriana Delmira Mendes Polato, pela rica parceria e partilha de conhecimentos, na longa jornada de pesquisa, reflexão e escrita e incentivo positivo que com certeza contribuíram, em muito, para meu crescimento científico e profissional, minha eterna gratidão pela sua existência. Às professoras que participaram da banca de examinadora, na fase de qualificação e trouxeram-me contribuições valiosas: Prof^a. Dr^a. Fabiane Freire; Professora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo.

Agradeço às pessoas queridas, familiares e amigos mesmo que distantes e colegas de estudos, que de algum modo me ajudaram e me apoiaram nesses anos de dedicação ao mestrado. Agradeço a minha amiga de mais de vinte anos de amizade Clarice Bezerra, por sempre me dizer que eu era capaz. Com certeza, suas palavras me fizeram ter coragem e acreditar que era possível, gratidão por existir.

À minha família, meu esposo Heric, meus irmãos Julio, Kamila e Bruno, meus filhos Gianluca, Victor, Aquiles, minha fonte diária de força, e minha mãezinha Jucelia que se alegra com minha alegria, ao meu padrasto Nelson pelas suas palavras positivas de incentivo aos estudos. Ao meu pai (*in memoriam*) Carlos Abril, que com certeza sempre me apoiou e intercedeu por mim na sua nova morada com Deus.

ABRIL, Angelica. **Axiologias sobre Socioeducação e Vivências em *Raps* produzidos por adolescentes internados em um Cense do Estado do Paraná**. 162f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2023.

RESUMO

Nessa pesquisa, partimos da necessidade de promover a escuta alteritária de adolescentes em conflito com a Lei, sobre o prisma de se pensar o quanto suas vozes importam ao planejamento e à busca de novas compreensões sobre uma socioeducação realmente significativa para eles e que seja capaz de cumprir os objetivos preconizados na legislação. Assim, o estudo tem como objetivo geral analisar axiologias sobre socioeducação e vivências compartilhadas em *Raps* produzidos por adolescentes internados em um Centro de Socioeducação do Estado do Paraná. Nossos objetivos específicos são: a) estabelecer a escuta alteritária dos adolescentes em cumprimento de medida de internação, por meio de *Raps* de sua própria autoria; b) analisar a constituição axiológica de seus discursos; c) sugerir ações para promover o desenvolvimento da consciência socioideológica desses adolescentes no cronotopo de internação, com base nas axiologias compartilhadas nos *Raps* produzidos. No plano metodológico, trata-se de um estudo interdisciplinar, ancorado no paradigma da pesquisa qualitativa e interpretativa, que se vale do Estudo de Caso, respaldado em referenciais teóricos do campo da Educação, do Direito, do Dialogismo do Círculo de Bakhtin e da Psicologia. O estudo se desenvolve a partir da implementação de quatro oficinas junto a 14 adolescentes. Nas duas primeiras, objetivamos apresentar as bases legais da socioeducação em seu desenvolvimento histórico, assim como seus objetivos, para que respondam, por meio dos *Raps* produzidos, se esses estão sendo vivenciados durante seu período de internação. A terceira e quarta oficinas visam expandir os conhecimentos dos adolescentes sobre o gênero discursivo *Rap*, o qual já integra suas vivências culturais e discursivas. Depois de ouvirem *Raps* e refletirem sobre sua constituição temática e estilístico-composicional e sobre sua função discursiva na vida social, os adolescentes são motivados a produzirem *raps*, cuja temática envolva axiologias sobre a socioeducação e sobre suas vivências no cronotopo do Cense. As orientações teórico-metodológicas da perspectiva dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin balizam a análise das axiologias manifestadas nos *Raps*, em movimento interdisciplinar que coaduna referenciais teóricos da Socioeducação e da Psicologia. Dentre os resultados, o estudo aponta, em primeiro plano, ser possível e produtiva a escuta alteritária de adolescentes internos em Censes por meio de *Raps*, a confirmar que o referido gênero discursivo viabiliza sua expressão livre e fluida, mesmo diante de tensões. Em segundo plano, a análise das axiologias presentes nos *Raps* (des)revelam que o Cense se apresenta para eles como um cronotopo de passagem e não de mudança, com pouco significado concreto para a ressignificação de seus projetos de vida. Os processos de reflexão deflagrados pela privação de liberdade são altamente subjetivos e angustiantes para os internos, provocando ansiedade vorás pela saída e impedindo a prospecção de objetivos concretos a partir de uma autorreflexão consciente para reordenação de condutas e posterior reinserção à vida social. Nos *Raps*, ainda, são regulares as axiologias de demonstração de fé, desejo ávido por liberdade, arrependimento e constituição da figura materna como única com quem se estabelecem relações de alteridade que instituem índices de identidade indicativos do desejo de mudança e de ressignificação do projeto de vida.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Dialogismo, Escuta alteritária, Axiologias em *Raps*, Socioeducação.

ABRIL, Angelica. **Axiologies on Socioeducation and Experiences in *Raps* Produced by Adolescents Interned in a Socioeducational Center in the State of Paraná.** 162f. Dissertation (Master) – Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão Campus, Campo Mourão, 2023.

ABSTRACT

In this research, we start from the need to promote alteritarian listening to adolescents in conflict with the law, considering how their voices matter in planning and seeking new understandings about a truly meaningful socioeducation for them, capable of fulfilling the objectives set forth in the legislation. Thus, the study aims to analyze axiologies about socioeducation and shared experiences in *Raps* produced by adolescents interned in a Socioeducational Center in the State of Paraná. Our specific objectives are: a) to establish alteritarian listening to adolescents under internment measures, through *Raps* of their own authorship; b) to analyze the axiological constitution of their discourses; c) to suggest actions to promote the development of socioideological awareness of these adolescents within the context of internment, based on the axiologies shared in the produced *Raps*. Methodologically, this is an interdisciplinary study, anchored in the paradigm of qualitative and interpretative research, using the Case Study approach, supported by theoretical references from the fields of Education, Law, Bakhtin's Dialogism, and Psychology. The study unfolds through the implementation of four workshops with 14 adolescents. In the first two workshops, we aim to present the legal foundations of socioeducation in its historical development, as well as its objectives, so that the participants respond, through the produced *Raps*, whether these objectives are being experienced during their period of internment. The third and fourth workshops seek to expand the adolescents' knowledge about the discursive genre Rap, which already integrates their cultural and discursive experiences. After listening to *Raps* and reflecting on their thematic and stylistic-compositional constitution, as well as their discursive function in social life, the adolescents are motivated to produce *Raps* whose themes involve axiologies about socioeducation and their experiences in the context of the Cense. The theoretical and methodological guidelines of the dialogical perspective of language from Bakhtin's Circle guide the analysis of the axiologies manifested in the *Raps*, in an interdisciplinary movement that combines theoretical references from Socioeducation and Psychology. Among the results, the study first indicates that alteritarian listening to incarcerated adolescents in Cense is possible and productive through *Raps*, confirming that this discursive genre enables their free and fluid expression, even in the face of tensions. Secondly, the analysis of the axiologies present in the *Raps* reveals that the Cense appears to them as a chronotope of passage rather than transformation, with little concrete meaning for the re-signification of their life projects. The processes of reflection triggered by the deprivation of freedom are highly subjective and distressing for the inmates, causing voracious anxiety for their release and preventing the prospect of concrete goals based on conscious self-reflection for conduct reordering and subsequent reintegration into social life. Furthermore, the *Raps* regularly express axiologies of demonstrating faith, an eager desire for freedom, repentance, and the constitution of the maternal figure as the only one with whom they establish relations of alterity, establishing identity indexes indicative of the desire for change and re-signification of the life project.

Keywords: Interdisciplinarity, Dialogism, Alteritarian listening, Axiologies in *Raps*, Socioeducation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CENSE - Centro Socioeducativo.

CNJ - Conselho Nacional de Justiça.

CNE - Conselho Nacional da Educação.

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

RAP – Ritmo e Poesia.

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 SOCIOEDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E EMPÍRICAS	18
2.1 Socioeducação e legislação: perspectiva histórica	19
2.2 Ações educativas na socioeducação	35
2.3 Desenvolvimento socioindividual do adolescente e socioeducação	40
2.4 O rap como forma de expressão genuína: breve revisão e justificativa de sua produção/recepção no contexto da socioeducação	43
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	51
3.1 A Pesquisa Interdisciplinar	51
3.2 Pesquisa qualitativa e interpretativa	55
3.3 Estudo de Caso	56
3.4 O Pensamento Filosófico Dialógico Sobre As Ciências Humanas e a tomada do texto/enunciado como uma unidade de análise	58
3.5 Contexto da pesquisa	61
3.5.1 Sujeitos da pesquisa	63
3.5.2 A orientadora/pesquisadora	63
3.5.3 Os adolescentes internos	64
3.5.4 Plano de ação	66
3.5.6 Instrumentos e dados de análise	75
4 PRESSUPOSTOS DO DIALOGISMO	76
4.1 Dialogismo: Contextualização sobre o Círculo, suas produções e conceitos orientadores da análise	76
4.2 Sujeito, língua(gem) e ideologia	79
4.3 Enunciado e Gênero	88
4.4 Axiologias Sociais: Valoração e Entonação no Enunciado	94
4.5.1 O gênero discursivo rap	99
5 AXIOLOGIAS EM RAPS PRODUZIDOS EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	104
5.1 Do grande cronotopo do mundo ao pequeno cronotopo do CENSE	104
5.2 Refrações do grande cronotopo do mundo e do pequeno cronotopo do Cense nos raps	105
5.2.1 O grande cronotopo da sociedade brasileira	105

<i>5.2.2 A entrada no pequeno cronotopo do CENSE</i>	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	154

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a pesquisa de Gomes (2017), no Brasil, 25% da população corresponde a jovens na faixa etária de 12 a 18 anos de idade. Grande parte desta juventude está em situação de vulnerabilidade, expressa por meio de condições de miséria e falta de perspectiva de futuro, fatores esses que se associam tanto à violência sofrida quanto às violências praticadas por estes adolescentes. Sendo assim, entre os diversos desafios inerentes à adolescência, um dos maiores é o desenvolvimento de uma identidade que consolide valores, crenças e propósitos pessoais em uma narrativa de vida coerente (DAMON, 2009).

Diante disso, os atos infracionais praticados por adolescentes desencadeiam problemas de segurança e justiça penal, sendo necessário buscar por soluções que visem à recuperação desses adolescentes, muitas vezes valorados pela sociedade como delinquentes, bandidos, malandros. Com vistas a promover a transformação dessa realidade, a proposta de socioeducação vai muito além da simples privação ou restrição de liberdade. É o exercício de oferecer aos adolescentes ferramentas e diretrizes, a fim de que tenham condições de fazer melhores escolhas, construir projetos de vida, com atitudes saudáveis e distantes do crime, de modo a encontrar uma nova oportunidade de convívio em sociedade (PARANÁ, 2018), para que depois possam retornar ao seio familiar e, conseqüentemente, ao meio social como cidadãos.

Para Gomes (2017), o adolescente é um sujeito que passa por uma fase de conflitos de personalidade e vivencia um estado de tensão cunhado entre utopia e realidade. Nesse sentido, a ausência de uma educação ou orientação adequada, a carência de proteção familiar e do Estado e as dificuldades sociais e econômicas, bem como os estímulos aos vícios, são fatores que corroboram a prática de atos infracionais pelos adolescentes. Em síntese, cada adolescente que ingressa nos Centros Socioeducativos soma histórias de exclusão, preconceito, violência (intra e extrafamiliar) e outras vivências que reflexionamos inadequadas e nocivas para um adolescente.

Considerando isso, com a promulgação da Constituição Federal (1988), valorada como Constituição Cidadã, e com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, instituiu-se a orientação para a proteção integral de crianças e adolescentes. A partir desse marco histórico, que consolida discussões e reivindicações historicamente constituídas, surgiu a necessidade de delinear diretrizes mais precisas para se garantir a oferta de uma educação pedagógica que respondesse a essa mesma linha legal. Sendo assim, foi criado o Sistema Nacional de

Atendimento Socioeducacional (SINASE, 2012), cujo objetivo é coordenar a execução da política nacional de atendimento aos menores em conflito com a lei, assim como incluir medidas de privação e restrição de liberdade, as quais integram um conjunto de orientações direcionadas às medidas socioeducativas, que trazem em seu cerne a promoção de intervenções junto a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, para a responsabilização por condutas delitivas, bem como para a recuperação e reinserção desses adolescentes à vida social. Portanto, o SINASE, de maneira geral, fornece parâmetros para atendimentos de adolescentes em conflito com a Lei, desde o processo de apuração até o processo de aplicação e execução de medidas socioeducativas (CAMPOS, 2022).

Assim, a socioeducação tem suas bases teóricas, metodológicas e pedagógicas bem determinadas e estas precisam estar ancoradas no princípio da legalidade, sempre a vislumbrar a proteção integral desses jovens. Para tanto, segundo Campos (2022), as medidas socioeducativas são práticas que devem corroborar a formação integral do adolescente, para que ele não reincida na prática de atos infracionais. Nesse sentido, o modelo de proteção integral visa estimular, ensinar e preparar a criança e ao adolescente e seus familiares para uma autorreflexão, para que se sintam sujeitos, cidadãos nesse processo.

Posto isto, a partir do cenário heterogêneo, desigual e excludente, que envolve a vida social, cultural e econômica, faz-se necessário refletir sobre o cotidiano dos adolescentes envolvidos em atos infracionais e inseridos ao processo de socioeducação. Conforme aponta Campos (2022), programas desenvolvidos segundo o modelo de proteção integral são responsabilidade do Estado e escolas e devem incluir a própria participação ativa dos adolescentes, a considerar sua individualidade e coletividade.

A pensar todos esses aspectos, compreendemos a necessidade de promover uma escuta alteritária (SOBRAL, 2013, 2020) de adolescentes em medida privativa de liberdade, a considerar que suas vozes importam ao planejamento e à busca por uma socioeducação significativa à ressocialização e que seja capaz de responder aos objetivos preconizados na legislação e em documentos oficiais orientadores desse segmento. A escuta alteritária é aquela que vê o participante da interação com empatia e respeito à sua maneira específica e singular de ser no mundo. É uma escuta responsivamente ativa, pois se mostra interessada verdadeiramente no que o outro tem a dizer (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020) e no que o dito significa para sua vida. A escuta alteritária, portanto, se dá permeada pela relação de alteridade, a nosso entender convergente a “uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas relações, o que possibilita a produção de

novas reorganizações a partir do compartilhamento de sentidos e significados” (MAGALHAES; OLIVEIRA, 2011, p. 106).

Ao nos propormos a promover uma escuta alteritária dos adolescentes internos, atendemos o que está preconizado na própria Resolução nº 113/2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), criado em 1991 pela Lei nº 8.242, órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a qual estabelece a necessidade de “garantia de que as opiniões das crianças e dos adolescentes sejam levadas em devida consideração, em todos os processos que lhes digam respeito” (BRASIL, 2006).

Realizar essa escuta alteritária no cronotopo de reclusão de liberdade é um processo complexo, pois muitas vezes os adolescentes se sentem intimidados ou inibidos pela própria situação em que se encontram. Por outro lado, o ato de escutar o outro é um desafio para o pesquisador, visto que exige empatia na interação, exotopicamente, respeitando [o outro na] sua maneira específica de ser. Maneira essa que é sempre um desafio para quem escuta, porque, ainda que no mundo humano prevaleça a diferença, cada sujeito, centro de valor, vê sua especificidade como dada e, muitas vezes, atribui à especificidade que o outro lhe traz o caráter de diferença (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 7).

A escuta alteritária corresponde à escuta verdadeira do outro, que permite que o outro constitua aquele que ouve e o transforme, mesmo quando não está em concordância com o que fala. Mais que isso, esse tipo de escuta não tem como foco central concordar ou discordar, mas se colocar em movimento de escuta e refletir em conjunto (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020). Logo, trata-se de uma escuta que considera ver o outro em seu horizonte,

considerando o que diz a partir de seu ambiente (o lugar em que ele se encontra e a que o eu não tenho acesso). Vai, assim, além do mero reconhecimento do caráter dialógico geral da educação e tenta, conseqüentemente, sistematizar possibilidades inovadoras com base nas circunstâncias de interação que essa sistematização pode vir a favorecer em situações específicas (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 10).

A escuta alteritária exige responsabilidade ética nas relações entre sujeitos, na construção de saberes. Assim, assumimos essa possibilidade neste trabalho, tendo em vista que, conforme problematiza Campos (2022), muitas vezes, as próprias práticas dos profissionais que atuam nas medidas de socioeducação se encontram atravessadas por preconceitos e estigmas que impedem de considerar o adolescente em conflito com a Lei como alguém com direito à voz e expressão, alguém que merece e necessita de fato ser ouvido.

Para Bakhtin, o autor é aquele que produz o discurso em uma dada esfera de comunicação, seja privada ou pública, seja no romance literário ou em situações costumeiras. Bakhtin destaca o diálogo do cotidiano, em que o autor “ocupa uma posição responsável do existir, opera com elementos desse acontecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 176).

Bakhtin acreditava que o diálogo é fundamental para a compreensão da linguagem e da comunicação humana, e que a compreensão plena de um texto só pode ser alcançada quando o leitor é capaz de perceber as vozes que dialogam dentro com dele. O autor acrescenta que por meio do diálogo é possível compreender e respeitar o outro, assim como construir uma compreensão mais completa e abrangente da realidade, que se constitui do que vê de si e do que os outros vão lhe atribuindo. Nos estudos das relações de alteridade é importante ter a compreensão de que “A vida humana é esse ato único de autocriação” (ZAVALA, 2016, p. 159), pois a alteridade se refere à ideia de que o eu só posso ser entendido em relação ao outro. Ou seja, não há uma identidade fixa e imutável, mas sim identidades que são construídas em relação ao outro.

No texto *Fragmentos dos anos 1970-1971*, Bakhtin (2017) contribui para o conceito de alteridade, quando apresenta três relações existentes no mundo: primeiramente em relação entre os objetos; a partir da qual elege como objetos fenômenos químicos, relações matemáticas, relações linguísticas etc. No segundo caso, a relação entre um sujeito humano e objetos, sendo que o objeto pode ser um sujeito. No terceiro caso, relações exclusivamente entre sujeitos, sendo assim uma relação dialógica, responsiva, com construção de sentido dos enunciados. Nesse sentido, a alteridade é vista como uma oportunidade para a compreensão mútua e para a superação das barreiras entre as pessoas, no entanto, o *Eu* não se funde com o *Outro*, já que a individualidade na relação de alteridade não desaparece.

Em outros termos, reconhecer a própria situacionalidade não implica renunciar à individualidade, mas pelo contrário, em conquistá-la e firmá-la (responsabilizando-se por ela). Assim, o fato de o sujeito ser constituído pelos outros não implica na perda da individualidade, mas seu enriquecimento (SOBRAL, 2016, p. 180).

Nessa acepção, destaca-se que “para cada indivíduo, todas as palavras se dividem em suas próprias palavras e nas palavras do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2017, p. 38). No texto *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2014), as categorias do eu-para-mim, eu-para-outro e outro-para-mim. Nesse sentido, “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando

para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2006, p. 341). Na compreensão do autor, vivemos em um mundo repleto de palavras do outro, sendo que toda nossa vida se orienta nesse mundo a partir da reação a essas palavras (BAKHTIN, 2017). Portanto, é possível dizer que Bakhtin valorizava a importância do diálogo em todas as esferas da vida, com destaque à esfera cotidiana.

O que discute Bakhtin, converge ao que postula Freire (2011), em sua obra *Pedagogia da autonomia*, na qual aponta que é a outredade do não Eu, ou do Tu, que me faz assumir a radicalidade do meu Eu, ou seja, não há porque excluir o Outro como alteridade, uma vez que a alteridade se constitui na natureza ontológica e dialógica de enunciação do ser humano na sua intersubjetividade.

Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque *escuta*, sua fala discordante, sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 2011, p. 60).

Freire (2016) evidencia que ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Sujeitos dialógicos que buscam a si e ao Outro em um mundo que é comum, e buscar-se a si é comunicar-se, considerando que vejo no “tu” um Eu que espelha as experiências com o mundo, ancorado na alteridade. A compreender a tensão que se formula num cronotopo cerceador das subjetividades e das identidades, como é o caso dos Centros de Socioeducação, acreditamos na produtividade de investir em uma maneira de promover a escuta autoritária dos adolescentes por meio de um diálogo verdadeiro.

Para Bakhtin (2011), o diálogo verdadeiro é uma forma de comunicação que envolve uma abertura genuína para a perspectiva do outro, uma disposição para compreendê-la e uma tentativa de construir um entendimento mútuo. Bakhtin (2011) destacou a importância do diálogo verdadeiro em sua obra *Estética da Criação Verbal*. Nessa obra, Bakhtin argumenta que o diálogo é fundamental para a criação de significado e para a compreensão da linguagem. Em resumo, o diálogo verdadeiro para Bakhtin é uma forma de comunicação aberta, ativa e colaborativa, que permite a construção de significados compartilhados e a construção da identidade pessoal e cultural.

Os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas frequentemente enfrentam restrições significativas em sua liberdade pessoal. Por meio do *rap*, eles podem expressar seus pensamentos e opiniões sobre essas questões. Vale dizer que, assim, com base em estudos como os de Amaral (2011), Fonseca (2011), Fernandes (2014), Barbosa (2017), acreditamos no *rap* como uma forma de expressão livre e fluida, própria da cultura e das vivências dos adolescentes em conflito com a Lei, uma vez que, tendo surgido vinculado ao movimento Hip- Hop, é uma expressão própria dos grupos marginalizados e periféricos, que mobiliza em seu conteúdo questões políticas, econômicas e sociais, como a discriminação, o racismo, a pobreza, as injustiças sociais e outros aspectos.

Nesse contexto, o *rap* é considerado como um grito de protesto e de reivindicação (COUTINHO, 2015). Sendo assim, seria no nosso entendimento um gênero discursivo capaz de dissolver as tensões existentes no cronotopo da socioeducação, de modo a favorecer que os adolescentes falem sem medo e expressem suas avaliações sobre a socioeducação, manifestem suas subjetividades e identidades, suas angústias e sentimentos relacionados a suas vivências, com linguagem própria, viva, expressiva e fluída.

Entendemos que expressar avaliações, emoções e sentimentos em espaços de privação de liberdade, nem sempre significa abordar sentimentos positivos, mas também os negativos, sendo que podem emergir como consequência de conflitos vividos, e até mesmo gerados pela privação da liberdade, em circunstância da própria medida socioeducativa, como ansiedade, saudades, pela privação do convívio familiar, tristezas, entre outros que podem ser sentimentos experimentados pelos jovens (BRASIL, 2006). Compreende-se que, de acordo com Bakhtin (2011), Volóchinov (2018), a linguagem assume um caráter essencialmente social e dialógico, integralmente participante da constituição dos sujeitos ou de suas consciências socioideológicas. Assim, é entendida como um instrumento simbólico de circulação de enunciados e enunciações, que se revelam como unidades de comunicação discursiva expressas por sujeitos falantes, que interagem com outros, a considerar ainda contextos e relações com enunciados alheios. A partir das compreensões já arroladas, passamos a apresentar as justificativas pessoais e acadêmicas para a realização deste trabalho de pesquisa.

Minhas motivações iniciais para o presente estudo surgiu a partir do ano 2015, durante a graduação em Psicologia na disciplina de Psicologia das Instituições e Organizações, por meio de um projeto de extensão à comunidade com os familiares de encarcerados, bem como pelo estágio no Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPSad), onde conheci adolescentes que já haviam cumprido medidas de privação de liberdade e quando trabalhei como Psicóloga diretamente com os adolescentes no Centro de Socioeducação – CENSE, na

cidade de Laranjeiras do Sul – PR, o que configura os motivos que justificaram minha escolha para realização da pesquisa neste espaço.

Como psicóloga, presenciei a entrada de adolescentes com idade de doze anos ao Centro de Socioeducação, praticamente analfabetos, pois mal conseguiam escrever o nome e algumas palavras, e não raras as vezes, com comportamentos infantilizados, a exemplo de relatos presenciados por mim, numa intervenção que me despertou intensa sensibilização, devido ao choro infantilizado e incessante de um adolescente que discursava sobre a saudade de sua genitora, e dizia que ela servia comida no seu prato. Nesses espaços, a partir de alguns relatos informais de colegas dentistas, presenciamos a internação de adolescentes que ainda possuíam dentes de leite, o que nos mostra, como muitas vezes, ocorre a sua entrada precoce no sistema socioeducacional. Essas constatações reais eram geralmente discutidas entre a equipe, que de certa forma, se espantava e despertava sentimento de perplexidade, por vezes. Essas experiências me levaram a questionamentos sobre a importância de considerar as vozes desses jovens, bem como a perspectiva de seu acolhimento para o planejamento de ações na socioeducação.

Já do ponto de vista acadêmico, ao observar as lacunas existentes nas explorações de artigos acadêmicos e literatura sobre a socioeducação, percebemos que não havia trabalhos sobre escuta alteritária com adolescentes em privação de liberdade, sob perspectiva dialógica, com ênfase às axiologias presentes em suas vozes. Sendo assim, criou-se a inquietação de investigar sobre socioeducação de adolescentes em privação de liberdade e analisar se esta medida está alcançando os objetivos propostos pela legislação, a partir da ótica dos adolescentes internados. Desse modo, ao inserir-se na linha de pesquisa: Formação Humana, Processos socioculturais e Instituições, por abordar aspectos da Sociedade e Desenvolvimento, essa dissertação de mestrado emerge a partir das seguintes inquietações: a) é possível realizar uma escuta alteritária dos adolescentes internos em um CENSE do Estado do Paraná a partir de *raps* produzidas por eles? b) se sim, quais são as axiologias sobre socioeducação, sobre seus sentimentos, vivências e emoções no cronotopo de privação de liberdades na socioeducação? c) A compreensão dessas axiologias pode apontar a ações que visam ampliar a consciência socioideológica dos adolescentes sobre sua passagem no CENSE? Os CENSEs têm oferecidos suporte adequado para a ressocialização, de acordo com o que pensam os próprios socioeducandos? d) a escuta alteritária dos internos pode apontar a possíveis reordenamentos para a socioeducação?

Diante questões motivadoras como as postas, o estudo tem como objetivo geral analisar axiologias sobre socioeducação e vivências compartilhadas em *raps* produzidos por

adolescentes em conflito com a lei e em cumprimento de medida de internação em um Centro de socioeducação – CENSE - do Estado do Paraná. Nossos objetivos específicos são: a) estabelecer a escuta alteritária dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, por meio de letras de *raps* de sua própria autoria; b) historicizar o aparato legislativo e os objetivos da socioeducação no Brasil; c) analisar a constituição axiológica de seus discursos; d) sugerir ações para promover o desenvolvimento da consciência socioideológica desses adolescentes no cronotopo de internação, com base nas axiologias compartilhadas nos *raps* produzidos.

Pra responder aos objetivos propostos e a fim de sistematizar o percurso da pesquisa, organizamos esta dissertação em seis seções. A primeira consiste nesta introdução, a qual apresenta um panorama geral acerca do tema escolhido e suas problemáticas. A dar continuidade à construção da dissertação, passamos à segunda seção, na qual realizamos uma apresentação interdisciplinar do tema da socioeducação, historicizando as bases legais da socioeducação, sob as perspectivas teórica e empírica, bem como apresentamos um panorama de pesquisas recentes sobre a utilização do *rap* em práticas de linguagem no contexto da socioeducação.

Na terceira seção, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, a justificar sua perspectiva interdisciplinar (THIESEN, 2008; DE LEIS, 2011; JAPIASSU, 1976; MORIN, 2005; FAZENDA, 2008), com base em autores que acreditam no poder de negociação que a Interdisciplinaridade aduna à prática educativa e de pesquisa. Também tratamos da natureza da pesquisa qualitativa interpretativa (MINAYO, 2011, 2012; FLICK, 2009), assim como abordamos o paradigma do estudo de caso (YIN, 2005). Nessa seção, ainda, discutimos a orientação do pensamento filosófico dialógico ao fazer científico nas Ciências Humanas e da Linguagem, o que nos respalda a tomar o *rap* como uma forma de manifestação discursiva que favorece a expressão genuína dos adolescentes em privação de liberdade no cronotopo do CENSE.

Na quarta seção adentramos aos pressupostos e conceituais do dialogismo orientadores da análise. Iniciamos essa seção a contextualizar sobre o Círculo de Bakhtin, suas produções e, posteriormente, a abordar conceitos como enunciado sujeito, língua(gem), ideologia, cronotopo, enunciado, gênero discursivo, axiologias e outros (BAKHTIN, 2006, 2011, 2015, 2017; VOLÓCHINOV, 2018, 2019 a, b; MEDVIÉDEV, 2019), bem nos valem das contribuições de explicadores brasileiros da teoria de Bakhtin e o Círculo como Rodrigues (2001, 2005) Sobral e Giacomeli (2016, 2020), Polato e Menegassi (2017), Acosta Pereira e Brait (2020) e outros. Na quinta e última seção, empreendemos o movimento de análise, a

enfocar a compreensão das axiologias sociais manifestadas nas letras de *raps* produzidas por adolescentes em conflito com a Lei em contexto de privação de liberdade no espaço do CENSE, em movimento de análise que responde às orientações teórico-metodológicas da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem, coadunadas as vozes teóricas e legais sobre a socioeducação e algumas vozes do campo da psicologia. Por fim a sexta e última seção com as considerações finais.

De maneira geral, a proposta analítica do Círculo de Bakhtin possibilita um enfoque do ponto de vista discursivo que propicia também a investigação de fatores externos ao discurso, que participam de sua constituição em um dado momento histórico, a considerar a situação imediata de sua produção, que inclui o tempo-espaço de sua produção, seus temas, os interlocutores aos quais se destina e, especialmente, as refrações discursivas de índices de identidade e manifestação de subjetividade, na investigação das axiologias sociais compartilhadas nas letras dos *raps*.

2 SOCIOEDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E EMPÍRICAS

A sociedade brasileira, desde sua gênese, foi marcada por desigualdades de ordem econômica, cultural e social que implicam, de forma gritante, para as diferentes condições de vida dos sujeitos, a corroborar a perpetuação de assimetrias que separam grupos sociais e colocam alguns em situação de desvantagem. Na contemporaneidade, os reflexos dessa historicidade não são diferentes, muito pelo contrário, os anos avançaram e as desigualdades, principalmente econômicas, assolam a realidade das relações sociais. Diante disso, a questão social¹, presente em múltiplas expressões, adentra aos lares brasileiros de forma muito consistente e as disparidades econômicas se constituem num fator preocupante, uma vez que as necessidades básicas de grande parte da população não estão sendo supridas e as oportunidades de trabalho e acesso a serviços essenciais à vida e ao desenvolvimento humano, como saúde, educação de qualidade, não se dão de maneira igualitária a todos.

Dentro desse cenário heterogêneo, desigual e excludente, faz-se necessário refletir sobre o cotidiano dos adolescentes envolvidos ao ato infracional, visto que esses são socialmente avaliados a partir de preconceitos, muitas vezes como bandidos, sem se considerar a historicidade de relações sociais e econômicas que constituem a realidade que os atinge, afeta. Muitos desses adolescentes vivem em condições precárias, em meio à violência, ao preconceito, à instabilidade financeira, à entrada precoce ao mundo do trabalho e, de maneira geral, sob uma baixa perspectiva de progredir, sem grandes apostas em seu futuro, pois a sociedade que condena é a mesma que exclui. Como resultado da desigualdade social, da violência e do caos que se apropria do país, observamos altos índices de criminalidade entre os jovens, os quais, por motivos diversos, acabam reclusos nos Centros de Socioeducação (CENSE), ambiente em que nossa pesquisa se situa.

Segundo dados extraídos do Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei (CNAACL) do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que contém informações dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa desde março de 2014. No ano de 2015 dobrou o número de adolescentes cumprindo medida socioeducativa no país – em novembro do ano 2014 havia 96 mil menores nessa condição e neste ano seguinte já havia 192 mil. O

¹Na bibliografia especializada, a Questão Social é entendida como categoria que emergiu da contradição entre o modo capitalista de produção e a apropriação pelos capitalistas da riqueza gerada pela classe trabalhadora. Nas reflexões de Machado (2009), esta forma de explicar e analisar a sociedade não é consenso entre as diferentes correntes do pensamento social, visto que nem todos concordam sobre a existência das contradições entre capital e trabalho (IPEA, 2009).

tráfico de drogas é o crime mais frequente entre os jovens; havia quase 60 mil guias ativas expedidas pelas Varas de Infância e Juventude do país por este ato infracional em 2016, último ano da pesquisa. Já o crime de estupro cometido pelos menores aumentou de 1.811, em novembro de 2015, para 3.763, em novembro do ano de 2016.

Sendo assim, quando são observados dados relacionados à violência que está presente no cotidiano dos jovens e dos adolescentes internos, percebe-se o quanto são assustadores e como podem influenciar na perpetuação do ciclo de violência no qual se encontram imersos. No próprio contexto da socioeducação formal, no qual se encontram reclusos os menores internos em conflito com a lei, é forte a presença de condicionantes históricos, políticos e educacionais que influenciam a organização desses espaços. Dentre eles, destaca-se a falta de suporte do Estado na área da educação ao longo dos anos e a pouca robustez na execução de políticas públicas que assegurem um ensino de qualidade, que ofereça oportunidades aos jovens, sem distinção, em especial àqueles marginalizados, que se encontram em medida socioeducativa e precisam passar por um processo de responsabilização, transformação e ressocialização, para voltar ao convívio social (BONATO; FONSECA, 2020). Logo, para abordar questões atinentes ao adolescente envolto em atos infracionais e às políticas públicas desenvolvidas atualmente com respaldo em legislações, torna-se necessário recuperar e contextualizar o desenvolvimento histórico do tema.

Assim, nesta seção, apresentamos uma compreensão teórica sobre a socioeducação a partir das perspectivas da legislação e das discussões de autores que problematizam o tema. Iniciamos por destacar, de maneira sucinta, alguns marcos relacionados à evolução das legislações voltadas à regulamentação da vida social de crianças e adolescentes e como confluem à aplicação de sanções, normas e proteção. Em sequência, discutimos alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento social do adolescente. Ao final dessa discussão, apresentamos breve revisão de trabalhos, para justificar a importância da recepção/produção do gênero discursivo *rap* em contexto de socioeducação, visto esse gênero servir à expressão genuína, livre e fluída (BAKHTIN, 2013) desses sujeitos adolescentes, na discursivização de temáticas próprias de suas vivências cotidianas, de suas dores, de seus conflitos individuais e sociais.

2.1 Socioeducação e legislação: perspectiva histórica

Para Bahls e Gehrke (2017), o Brasil vivenciou, nas últimas décadas, um conjunto de experiências no que diz respeito às políticas adotadas para a proteção das crianças e adolescentes, em um movimento de (re)formulações do conjunto de medidas direcionadas aos

que praticam atos que infringem as leis. Na mesma linha de compreensão, Bonato e Fonseca (2020) problematizam que

a literatura disponível tem apontado que – apesar do avanço legal no sentido de modificações nas sanções aplicadas aos adolescentes autores de atos infracionais, culminando, nos dias de hoje, com as medidas cujos objetivos ultrapassam a ideia de punição – as orientações técnicas para a aplicação das medidas parecem insuficientes e ambíguas. Considerando seu caráter dúbio (dimensão educativa e sanção) no cotidiano dos serviços, há que se ter em conta fatores que acabam por interferir de diversas maneiras. Estas vão desde as variadas interpretações da concepção de ação socioeducativa, passando pela ausência de políticas públicas que acolham as necessidades desses jovens, até a pouca experiência formativa de muitos orientadores de medidas, causando equívocos sobre suas funções (BONATO; FONSECA, 2020, p. 3).

Diante do que dispõem os autores, é importante recuperar momentos históricos e marcos legislativos que integraram a história das discussões que culminam numa doutrina de proteção, direitos e deveres específicos a esse público (crianças e adolescentes) e que subsidiam o sistema atual de socioeducação, voltado a esses sujeitos vulneráveis e em situação de conflito com a lei. Conforme ratifica Hintze, muitas foram as compreensões culturais, ideológicas que subsidiaram a construção das leis, até alcançarmos o modelo de atendimento aos menores tal qual hoje se apresenta (HINTZE, 2007). Assim, a recuperação desses marcos legislativos, que incluem desde a imputabilidade de pena a menores, até medidas de proteção integral, corrobora a compreensão crítica de medidas socioeducativas, ou normativas assemelhadas, que constituem “o fortalecimento da concepção de medida socioeducativa como punição, contraditoriamente ao caráter socioeducativo que é defendido na legislação” (BONATO; FONSECA, 2020, p. 3).

A considerar a historicidade da construção das leis, a evolução do tratamento em prol da criança e do adolescente, juridicamente, pode ser resumida em quatro fases, sendo elas: a) da absoluta indiferença, não existindo normas protetivas relacionadas em prol destes; b) da mera imputação criminal, sendo o único objetivo coibir a prática de atos considerados ilícitos (a exemplo das Ordenações Afonsinas e Filipinas, Código Criminal do Império, Código Penal de 1890); c) a fase chamada de tutelar, elencando que o mundo adulto possui poderes para promover a integração sociofamiliar da criança e do adolescente (Código Mello Mattos e Código de Menores); e, por fim, a recente fase da proteção integral, com reconhecimento de leis e das garantias às crianças e aos adolescentes, conforme se concretiza, por exemplo, na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 (ROSSATO; LÉPORE; SANCHES, 2014). É mister destacar que na seara de evolução das

legislações, temos poucas décadas de proteção contra uma cultura secular em que prevaleceu a indiferença, a imputação criminal, a tutela impositiva e propostas de punição.

Portanto, iniciamos nossa revisão pelas Ordenações Filipinas, ou Código Filipino (1603), o qual, devido à relação com o Direito Canônico, considerava que o indivíduo adquiria plena razão aos sete anos de idade, conforme era pregado pela Igreja Católica Apostólica Romana. Logo, a imputabilidade penal começava também nessa idade. O referido Código é resultante da reforma ao Código Manuelino, efetivada por Felipe II da Espanha, o mesmo Felipe I de Portugal, durante o período da União Ibérica, vigente tanto em Portugal, por confirmação de D. João VI, quanto no Brasil, até a criação do primeiro Código Civil em 1916 (BRASIL, 2022). O Código Filipino é formado por cinco volumes/livro, destacando-se como razões da obra a criação de dois códigos, um civil e um criminal, com críticas ao sistema penal e processual penal à época vigentes, identificado como inquisitorial e vexatório, contrário às doutrinas garantidas pela Constituição alienígena² (ALMEIDA, 1870).

O Código Filipino foi publicado em 1870 pelo ministro da Justiça José Rodrigues de Almeida e é considerado o primeiro código penal e processual penal do Brasil. Ele estabeleceu um sistema de justiça mais moderno, baseado nas doutrinas constitucionais, e foi o precursor de várias leis posteriores, como o Código de Processo Penal de 1941. O Código Filipino também foi importante porque estabeleceu princípios mais humanos para o tratamento de criminosos e trouxe mais igualdade às leis brasileiras.

Desse modo, mesmo resultando em uma proposta de evolução, Estefam e Gonçalves (2012) apontam que as ordenações do Reino de Portugal são os primeiros diplomas jurídicos nacionais, sendo fontes primárias do direito penal pátrio, o qual tinha como característica principal promover a intimidação pelo terror, sendo a punição mais frequente a morte. Nas Ordenações Filipinas, consumava-se a confusão entre crime, moral e pecado; as penas, na grande maioria, eram cruéis (morte precedida de tortura, mutilação, marca de fogo, açoite, degredo) e eram impostas ao total arbítrio do julgador, o que permitia desigualdade de tratamento entre os considerados delinquentes. Tais práticas legitimadas se reverberavam à aplicação de penas a crianças e adolescentes, sem distinção de tratamento. No caso de menores de 17 anos, a única pena da qual estariam isentos seria a pena de morte.

Já sobre direitos previstos às crianças e adolescentes, as Ordenações previam que deveriam ser assegurados pela família. Compreendia-se como filhos apenas aqueles considerados legítimos, sendo dever ou obrigação dos pais criar, alimentar e assegurar a

² Por constituição alienígena, entende-se a constituição de outro país, que pode ser aplicada em outro.

felicidade: “o dever de alimentar aos ascendentes resulta da obrigação, que lhes impôs a natureza, de conservar e promover a felicidade daqueles, a quem deram o ser” (ALMEIDA, 1870, p. 986). Previa-se que obrigação dos pais em prol dos filhos compreendia as despesas de sustento, vestuário, habitação e tratamento de moléstias, bem como despesas com educação, e tratamento decente (ALMEIDA, 1870). Sendo assim, a tutela e curatela estava prevista no título CII, a partir do qual se instituía que o juiz dos órfãos teria cuidado de dar tutores e curadores a todos os órfãos no prazo de um mês contado do dia em que se encontrassem em tal situação. Assim, percebemos, nas Ordenações Filipinas, um Estado que se ausenta totalmente de oferecer proteção à criança.

A segunda legislação aqui apresentada é o Código Criminal do Império (1830), o qual dispunha que a imputabilidade e a execução de penas começavam aos 14 (quatorze) anos de idade. Todavia, as punições poderiam ser aplicadas aos que tinham entre sete e quatorze anos, a partir do critério biopsicológico, ou seja, uma avaliação do possível infrator sobre sua compreensão quanto à lesividade e reprovabilidade de seu ato. Diante disso, a entrada em vigor do referido código criminal apresentou-se como avanço positivo para saída da chamada idade das trevas, pois o código do império era guiado pelos faróis do iluminismo e, em que pese o texto não ser perfeito, recebeu a influência de Beccaria³, o que fez se refletir em seu conteúdo o pensamento dominante, sendo a sociedade concebida como um conjunto de sujeitos obrigados a obedecer a autoridade (ESTEFAM; GONÇALVES, 2012). Nesse contexto, nas palavras de Bitencourt (2014, p. 91), o Código do Império surgiu como um “dos mais bens elaborados, influenciando grandemente o Código Penal espanhol de 1848 e o Código Penal português de 1852, por sua clareza, precisão, concisão e apuro técnico”. Dos avanços do Código é que extinguiu a barbárie das punições e previa que nenhum crime poderia ser punido com penas não estabelecidas nas leis, observada a gradação de máximo, médio e mínimo, a considerar possíveis atenuantes ou agravantes. Nesse código, os menores de quatorze passaram a estar isentos de responsabilidade penal, exceto se ficasse comprovado que haviam praticado crime ou delito com discernimento. Nesse caso, seriam encerrados nas casas de correção e o período de reclusão não poderia estender-se após os réus completarem dezessete anos.

Já no Código Penal (1890), que manteve características do código anterior, a imputabilidade penal se manteve aos quatorze anos de idade, porém, poderia retroagir até os nove anos de idade, tendo-se como base o exame biopsicológico. O Código Penal de 1890, o

³ Cesare Bonesana, o Marquês de Beccaria, viveu no Séc. XVIII dentre 1738 e 1794. Foi um aristocrata milanês considerado o pai do iluminismo penal.

primeiro da República, estabeleceu a inimputabilidade absoluta apenas para os menores de nove anos de idade. Esse foi entendido como o pior código penal da história nacional, uma vez que criado às pressas, ignorando os avanços doutrinários, apresentou defeitos técnicos, sendo atrasado em relação à ciência do seu tempo. Decorrente de equívocos e deficiências, muitas foram as leis extravagantes criadas, formando o que são conhecidas por Consolidação das Leis Penais de Vicente Piragibe, promulgada em 1932 (BITENCOURT, 2014).

Pelo artigo 27 do Código Penal de 1890 não são considerados criminosos os menores de nove anos completos, os maiores de nove e menores de 14 que cometessem delitos sem discernimento; os que se achassem em estado de completa privação de sentidos e de inteligência no momento da prática do crime, os que fossem impelidos da prática do crime por violência psíquica ou ameaças acompanhadas de perigo atual; os surdos-mudos de nascimento, que não tivessem recebido educação, tampouco instrução, salvo se provado que praticaram o crime com discernimento (BRASIL, 1890). Mediante a isso, nos artigos 30 e 49 consta grafado que

os menores de nove anos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda à idade de 17 anos (BRASIL, 1890, s.p.).

A pena de prisão disciplinar será cumprida em estabelecimentos industriais, onde serão recolhidos os menores até a idade de 21 anos (BRASIL, 1890, s.p.).

Estefam e Gonçalves (2012) elencam que à época da promulgação da República, em 1889, o Brasil já era reconhecido como nação, independente da igreja católica, justificando a separação entre Estado e Igreja, o que mudou a forma de governo. Sendo abolida a escravatura, a novidade legislativa passou a ser aplicada, em que pese sem a necessária reflexão. Assim, houve a instituição dos estabelecimentos disciplinares industriais, para vincular a recuperação dos adolescentes ao trabalho. Em 1927, é publicado o Código Mello Matos, também conhecido como Código de Menores de 1927, que trouxe em seu Artigo 26 o conceito de menores abandonados até os 18 anos de idade. O Código é o primeiro que traz, especificamente, leis de assistência e proteção a menores (BRASIL, 1927). Tinha 231 artigos que regulamentavam o controle da infância abandonada e dos que fossem considerados delinquentes.

O Código Mello de Matos foi assim chamado em homenagem ao jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, seu autor, que não foi apenas o seu idealizador, mas também o primeiro juiz de menores do Brasil, nomeado em fevereiro de 1924. Trata-se de regulamento em prol da assistência e proteção aos menores, não importando o sexo. O Código previa que os

menores de dezoito anos de idade seriam submetidos pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção. Assim, o menor de dois anos de idade que fosse entregue, seja para criar, ou pela concessão da guarda, fora da casa dos pais, mediante salário, seria objeto de vigilância pública, tendo por objetivo a proteção de sua vida e de sua saúde (BRASIL, 1927). Nesse sentido, institui-se que o Estado passaria a se comprometer parcialmente em averiguar e acompanhar os tutelados ou adotados.

Pela referida legislação era possível alugar-se como nutriz de um infante, havendo impedimentos para recebimento da criança no caso de cometimento de delito, ou se alguém já tivesse sido removido da casa do cuidador pela prática de maus tratos, por ser pessoa perigosa, por falta de higiene, sendo considerados infantes expostos aqueles até sete anos de idade, encontrados em estado de abandono. Os Estados e municípios, segundo determinação dessa legislação, eram responsáveis pela organização do serviço assistencial de vigilância, pela inspeção médica e outras ordens, como as obrigações impostas às nutrizes, a emissão de declarações, de registros e certificados, dentre outros documentos de necessidade (BRASIL, 1927). Daí resulta o início da organização do trabalho do assistente social no Brasil, que mais tarde ganha protagonismo no regime militar.

Duas definições importantes mostram-se regulamentadas nos artigos 26 e 28 do referido Código, sendo considerados abandonados menores de dezoito anos que não possuíssem habitação certa, meios de subsistência, pais falecidos, desaparecidos ou desconhecidos, enfermidade, que tivessem pai, mãe ou tutor reconhecido como incapaz de cumprir com os deveres correlatos; que se encontrassem em estado de vadiagem, mendicidade ou libertinagem, frequentassem locais de jogos ou de moralidade duvidosa e, ainda, os que andassem na companhia de gente reconhecida como viciosa ou de má vida. Também eram consideradas abandonadas, as vítimas de maus tratos, castigos, ou que fossem privadas de alimentação, de cuidados indispensáveis à saúde (BRASIL, 1927).

Além disso, eram considerados vadios, os menores que, vivendo em casa dos pais ou tutores ou guardiões, se mostrassem não receptíveis às instruções, preferissem vagar pelas ruas e logradouros públicos em vez de trabalhar, ou tivessem deixado a casa do pai, curador, tutor, guardião para vadiar. Assim, pelo artigo 29 da referida legislação, os menores mendigos eram aqueles que pediam esmola para si ou para outrem, ainda que fosse pai e mãe. Os que convidavam à prática de atos obscenos, ou se entregassem à prostituição no próprio domicílio ou vivessem em casa de prostituta, ou em prostituição eram considerados libertinos (BRASIL, 1927).

Considerando isso, desde que nascia a criança estava sob o que à época era chamado de pátrio poder (na atualidade poder familiar), sendo elencados casos específicos de destituição do pátrio poder ou mesmo remoção da tutela, quando o responsável praticasse de crime contra a segurança e honra familiar, ou agisse como cúmplice, encobridor ou receptador de crime praticado pelo filho. Enquadravam-se nas mesmas penas quem castigasse imoderadamente o filho, deixasse em completo abandono ou praticasse atos contrários à moral e aos bons costumes da época. Já a suspensão do poder familiar era determinada no caso de condenação dos pais a sentença irrecorrível em crime que a pena excedesse dois anos de prisão, ou da família que deixasse o filho em estado habitual de vadiagem, mendicância ou libertinagem. Junto a isso, o abuso de autoridade, maus tratos, privação de alimentação, negligência, incapacidade também levavam à suspensão do poder familiar (BRASIL, 1927). Destaca-se que a suspensão do pátrio poder ou mesmo a perda deste poderia ocorrer mesmo que somente um dos genitores se enquadrasse nos casos descritos (BRASIL, 1927).

Voltando-se mais especificamente para o objeto de estudo, a situação dos menores, à época chamados de delinquentes, estava regulamentada no artigo 68 do Código de Menores (1927), que o menor de quatorze anos, sendo autor ou cúmplice, seja de crime ou contravenção, não seria submetido ao processo penal, como se prevê no artigo 68 do Código:

O menor de 14 anos, indigitado autor ou cúmplice de facto qualificado crime ou contravenção, não será submetido a processo penal de espécie alguma; a autoridade competente tomará somente as informações precisas, registrando-as, sobre o facto punível e seus agentes, o estado physico, mental e moral do menor, e a situação social, moral e econômica dos pais ou tutor ou pessoa em cujo guarda viva (BRASIL, 1927, s.p.).

Como dispõe o artigo, dele seriam tomadas informações pela autoridade competente, que registrava eventuais práticas cometidas, a considerar os fatos puníveis, os agentes, o estado psíquico e de saúde, a situação econômica e moral dos pais, tutor ou guardião. Portanto, instituiu-se a descriminalização aos menores de quatorze anos. Já os menores de 18 anos, mas maiores de 14 anos, seriam internados em estabelecimentos oficiais, fossem eles estatais ou não. A internação em estabelecimentos não penais visava à aplicação de medidas para tratamento de saúde física, mental, assim como provimento da educação (BRASIL, 1927), como se prevê nos parágrafos 1º e 2º do artigo 68:

§ 1º Si o menor sofrer de qualquer forma de alienação ou deficiência mental, for epilético, surdo-mudo, cego, ou por seu estado de saúde precisar de

cuidados especiais, a autoridade ordenará seja ele submetido no tratamento apropriado.

§ 2º Si o menor for abandonado, pervertido ou estiver em perigo de o ser, a autoridade competente proverá a sua colocação em asilo casa de educação, escola de preservação ou confiará a pessoa idônea por todo o tempo necessário à sua educação contando que não ultrapasse a idade de 21 anos.

§ 3º si o menor não for abandonado, nem pervertido, nem estiver em perigo do o ser, nem precisar de tratamento especial, a autoridade o deixará com os pais ou tutor ou pessoa sob cuja guarda viva, podendo fazê-lo mediante condições que julgar uteis.

§ 4º São responsáveis, pela reparação civil do dano causado pelo menor os pais ou a pessoa a quem incumba legalmente a sua vigilância, salvo si provarem que não houve da sua parte culpa ou negligencia (BRASIL, 1927, s.p.).

No parágrafo primeiro, o Código considera a questão do tratamento especial aos considerados deficientes. No parágrafo segundo, ocorre a previsão de internação ou tutoria aos considerados abandonados ou pervertidos. Já nos parágrafos terceiro e quarto, respectivamente, vemos instituída a possibilidade de ficar com a família ou tutor se não for considerado pervertido, assim como a instituição da reparação do dano causado, que passa a ser responsabilidade do pai, tutor ou guardião. De toda sorte, o menor que ainda não tivesse completado dezoito anos não poderia ser considerado reincidente, em que pese isso pudesse ser considerado para identificar sua índole (BRASIL, 1927).

O código Mello de Mattos determinava que o processo sempre fosse secreto, vedada a participação da imprensa, só podendo assistir às audiências as pessoas necessárias ao processo e as autorizadas pelo juiz, incluindo o menor de dezoito anos, o qual somente poderia assistir à instrução e julgamento do processo dirigido em seu desfavor, quando intimado a comparecer, ou tivesse que depor (BRASIL, 1927). A liberdade vigiada, a fim de que o menor ficasse na companhia dos pais, tutor ou guardião estava prevista (Artigo 92). O prazo para tal vigilância (não excedente a um ano), seria concedida pelo juiz ex-offício, ou por iniciativa proposta pelo diretor do estabelecimento/escola onde estivesse o menor recolhido.

Após isso, o juiz explicaria ao menor o objetivo da medida, desde que preenchidos seguintes requisitos: tendo dezesseis anos completos, cumprido o mínimo de tempo legal da internação, não tivesse praticado outra infração, considerado normalmente regenerado, estivesse apto a ganhar honradamente a vida, se a pessoa que o vigiasse fosse considerada idônea (BRASIL, 1927). De todo modo, na doutrina subjacente ao Código Mello Mattos, visava-se manter a ordem social. Assim, as crianças com família não eram consideradas objeto do Direito. Ao contrário disso, as crianças pobres, abandonadas ou consideradas delinquentes, eram consideradas em situação irregular. Nessa linha, de acordo com Bonato e Fonseca (2020),

O Código de Mello Matos [...] cristalizou o binômio carência/delinquência, e a ação estatal caberia aquelas crianças e adolescentes denominadas em ‘situação irregular’ (população pobre, negra, de áreas periféricas, em sua maioria, e que cometiam delitos). Ambas as noções estavam fortemente atreladas à ideia de patologia social. Portanto, havia (há) criminalização da pobreza aliada a práticas assistencialistas com o objetivo de prevenir/coibir uma conduta criminosa por meio da punição (BONATO; FONSECA, 2020, p. 5).

Com o Decreto 22.213 de 1932, mais conhecido como Consolidação das Leis Penais, se reforçou a ideia de imputabilidade aos maiores de quatorze anos de idade. Nessa linha do tempo, em 1941, surge o Sistema de Assistência ao Menor (SAM), regulamentado pelo Decreto-lei 3.799, que instituiu, em seu artigo 2º, que o sistema de assistência ao menor deveria:

- a) sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares;
- b) proceder à investigação social e ao exame médico-psicopedagógico dos menores desvalidos e delinquentes;
- c) abrigar os menores, à disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal;
- d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, a fim de ministrarlhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento;
- e) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos;
- f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas (BRASIL, 1941, s.p.).

Ao considerar isso, uma série de fatores estruturais políticos contribuíram para a decadência do SAM, que parecia, inicialmente, ter em suas orientações, a instituição de uma abordagem integral para os menores em conflito com a lei. Enquanto no papel o SAM concretizava-se como um sistema que previa exames médicos, psicopedagógicos, que ofertava educação e se preocupava com a geração de estatísticas para orientação do poder público, na prática, “era um órgão que apresentava problemas de organização, procedimentos e uma burocracia insulada que favoreceu a atuação irregular de diversos agentes públicos” (SOUZA, 2020, p. 64). Além disso, não contava com funcionários permanentes, apesar de isso estar previsto em seu decreto regulamentador. Assim, o sistema de atendimento ficava prejudicado, porque os agentes eram temporários e não preparados para o exercício da função.

Conforme discute Souza (2020), o SAM foi criado pelo governo federal para sistematizar, fiscalizar, regulamentar as verbas orçamentárias destinadas à Assistência Social e, do mesmo modo, para orientar técnica e pedagogicamente as instituições oficiais públicas e

privadas de atendimento, ao que à época se nominava como menor desvalido e delinquente. “Era um órgão burocrático e técnico que atendia as reivindicações da sociedade e à política de controle social instituída no país” (SOUZA, 2020, p. 60).

Em 1964, com a entrada do regime militar, institui-se a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). Humberto de Alencar Castelo Branco, então presidente, promulgou a lei que estabeleceu diretrizes das ações de assistência aos menores, fossem eles meninos ou meninas, “fazendo parte dessa política a implantação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) e de suas respectivas unidades estaduais – a conhecida Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (Febem)” (MIRANDA, 2020, p. 145). A Funabem vinculava-se a um projeto mais amplo, a Aliança para o Progresso, um programa coordenado pelos Estados Unidos da América para aparente apoio às questões sociais na América Latina, mas que, na verdade, estava preocupado em interferir na educação oferecida aos jovens da América Latina, para distanciamento das ideologias vinculadas à ascensão do comunismo.

Ao analisar as diretrizes da Funabem, Miranda (2020, p. 153) problematiza que a missão institucional cunhada no documento “se distancia da lógica dos direitos, haja vista que faz uma opção voltada para as crianças e os adolescentes pobres, pautada na perspectiva do assistencialismo”. Para Miranda (2020), a Febem se tornou sinônimo de violência e de negação dos direitos da criança e do adolescente. Na mesma linha de compreensão, conforme problematiza Volpi (2015), a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM (1964) e o Código de Menores (1979), que também foi criado no regime militar, trouxe à tona a teoria da situação irregular, que era uma mera evolução do binômio carências/delinquência.

No Código de menores de 1979, a assistência, proteção e vigilância estava regulamentada em prol dos menores de dezoito anos de idade que se encontrassem em situação irregular e aqueles entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei, sendo que as medidas de caráter preventivo seriam aplicadas em prol de todo menor de dezoito anos, independentemente da situação. A situação irregular era identificada nos casos de o menor estar privado de condições de subsistência, saúde, instrução obrigatória, mesmo que na falta dos pais ou responsáveis, ou sendo vítima de maus tratos, castigos imoderados, perigo moral, encontrados em ambientes contrários aos bons costumes, privado de representação ou assistência legal, ou com desvio de conduta (BRASIL, 1979). A referida legislação seria aplicada levando em consideração as diretrizes da política nacional do bem-estar do menor, o contexto socioeconômico e cultural, bem como o estudo do caso concreto por equipe do serviço especializado.

De um ponto de vista crítico, Miranda (2016) observa que a Funabem se dedicou a reproduzir o discurso da doutrina do bem-estar, que aplicada à política social referente às crianças e aos adolescentes em situação de pobreza, abandono e/ou em conflito com a lei no Brasil, visava garantir a política governamental ditatorial alinhada aos ideais dos Estados Unidos e que aqui se efetivou baseada ou sob a roupagem do assistencialismo. Essa política de bem-estar foi vivenciada apenas como uma prática discursiva, não incidindo concretamente sobre a vida das crianças e dos adolescentes. A criação de entidades assistenciais públicas e particulares visava, na letra do discurso legal, à formação da rede de proteção. No entanto, as ações assistencialistas funcionavam como um dispositivo disciplinar, cujo objetivo era colocar as crianças e os adolescentes sob o controle do Estado.

O Código de Menores de 1979 representou, de acordo com Miranda (2016) um marco legal que codificou ações punitivas. O Código constituía-se a partir de forte caráter policialesco e nessa lógica a internação em espaços fechados fortalecia os padrões de controle, obediência e punição, os quais eram reproduzidos pela Funabem/Febem. Outro ponto importante era que, nas políticas da Funabem/Febem, ressalta-se a ideia de uma educação modelar, voltada para o trabalho, que era visto como uma medida para regeneração dos menores. A ideia de ressocialização pelo trabalho vinculava-se ao objetivo de formação de um futuro trabalhador. Durante muito tempo, no entanto, negligenciou-se a vivência da própria infância, da atividade lúdica, do direito de brincar.

Na reforma da parte Geral do Código Penal (1984) nada se alterou de relevante quanto à idade da imputabilidade penal, pois o marco objetivo continuou aos dezoito anos, entretanto, observamos nela o início da derrocada da teoria “situação irregular”. Consta na exposição de motivos da reforma acerca da imputabilidade penal a justificativa para a não redução da maioridade penal dos dezoito anos:

Os que preconizam a redução do limite, sob a justificativa da criminalidade crescente, que a cada dia recruta maior número de menores, não consideram a circunstância de que o menor, ser ainda incompleto, é naturalmente antissocial na medida em que não é socializado ou instruído. O reajustamento do processo de formação do caráter deve ser cometido à educação, não à pena criminal. De resto, com a legislação de menores recentemente editada, dispõe o Estado dos instrumentos necessários ao afastamento do jovem delinquente, menor de dezoito anos, do convívio social, sem sua necessária submissão ao tratamento do delinquente adulto, expondo-o à contaminação carcerária (ABI-ACKEL, 1983, s.p.).

Em que pese a justificativa empreender a defesa de que os menores estão em formação, escapa nesse discurso a compreensão do jovem infrator como delinquente. Credita-se à

educação a função de corrigir o caráter. Por fim, com a Constituição da República – CF (1988), Carta Magna revolucionária no tocante à criança e ao adolescente, deixou-se de lado a injusta teoria da “situação irregular”, adotando-se a teoria da “proteção integral”, já há muito pregada por organismos internacionais. Observa-se que a CF traz em seu Artigo 227 a afirmação de que crianças e adolescentes devem ter direitos garantidos com prioridade absoluta, uma vez que se faz necessária a compreensão de que esses sujeitos estão em desenvolvimento e não podem ser comparados a um adulto ou submetidos a situações desiguais, sendo dever da família e do Estado priorizá-los e protegê-los:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 76).

Com o reordenamento legal instituído no Brasil a partir da Constituição de 1988, que certamente na história desse país é a que mais se aproxima do clássico conceito de república – coisa pública, o que é alusivo à comunidade –, o atendimento do adolescente incurso em ato infracional ganha mais uma nova configuração (RAMOS; PUCOVSKI, 2015). Entretanto, os menores só tiveram, de fato, os seus direitos assegurados e a proteção integral declarada na década de 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com as discussões decorrentes do ECA, pôs-se fim à Funabem e demarcou-se a criação do Centro Brasileiro da Infância e da Adolescência – CBIA. No ECA, os direitos suscitados na Constituição foram esmiuçados e ficaram – mais uma vez – evidenciados e garantidos na lei, na forma do dispositivo abaixo transcrito, que reforça o princípio geral protetivo que já havia sido preconizado na CF:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes 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, p. 10).

Destaca-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente é o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil (BRASIL, 1990). Com o

ECA, a criança e ao adolescente passam de meros objetos de proteção para sujeitos de direitos, titulares, portanto de garantias constitucionais, assim como qualquer cidadão em território nacional, tendo direitos especiais, a destacar o de brincar, merecendo tratamento diferenciado subjacente aos Direitos Humanos, em razão da condição de pessoa em desenvolvimento. Essa expressão responde, inclusive, à compreensão da comunidade internacional sobre o tema, se observadas as convenções, declarações e tratados firmados sobre o assunto no contexto histórico no qual o ECA emerge (ROSSATO; LÉPORE; SANCHES, 2014). Acerca do fato de o Estatuto ter adotado a doutrina da proteção integral, são importantes as ressalvas elencadas por Rossato, Lépure e Sanches (2014):

Essa opção do legislador fundou-se na interpretação sistemática dos dispositivos constitucionais que elevaram ao nível máximo de validade e eficácia as normas referentes às crianças e aos adolescentes, e que, por sua vez, foram inspirados nas normas internacionais de direitos humanos [...]. Assim, pode-se apontar que o reconhecimento jurídico dos direitos da criança e do adolescente se deu no Brasil já em um novo patamar, mais ligado aos processos emancipatórios e constituído por uma concepção de positivação dos direitos humanos, tornando-os fundamentais. [...] A proteção à infância, em sentido amplo, é direito social [...] (ROSSATO; LÉPORE; SANCHES, 2014, p. 73).

Outro marco destacado foi a inclusão da Resolução nº119 do Conselho Nacional da Criança e Adolescente (CONANDA), criada pela Lei nº 12.594/2012, a qual instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), documento que passou a nortear, juntamente com o ECA, as ações socioeducativas que passariam a ser desenvolvidas com os adolescentes que praticassem atos infracionais. O documento traz esclarecimentos das normativas do ECA, entre outras políticas para fortalecer e elucidar os atendimentos aos adolescentes em conflito com a lei:

O SINASE é um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração do ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipal, bem como todas as políticas, planos e programas específicos de atenção a esse público (BRASIL, 2006, p. 23).

A implementação do SINASE objetiva, primordialmente, o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos Direitos Humanos. Defende, ainda, a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturados, principalmente, em bases éticas e pedagógicas (BRASIL, 2012, p. 159). O SINASE foi inicialmente sistematizado em

2004, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

O sistema é coordenado pela união e integrado pelos sistemas estaduais e municipais responsáveis por seus respectivos programas socioeducativos, os quais devem prever ações integradas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação profissional e esportiva. A execução dessas medidas deve ser regida pelos princípios da legalidade, proporcionalidade, mínima intervenção, não discriminação ao adolescente, prioridade de medidas restaurativas, entre outros. Além disso, a Lei 12.594 dispõe sobre programas de atendimento, tanto de privação de liberdade como meio aberto; da avaliação e gestão, responsabilização, financiamento, prioridades, execução, procedimentos, direitos individuais e registro das atividades das medidas socioeducativas (BRASIL, 2012).

Observa-se que, realmente, o SINASE tem grande importância para os atendimentos referentes aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa, pois esclarece e orienta os profissionais que atendem a esse segmento, desde os magistrados até os prestadores de serviço, que a socioeducação deve se pautar num caráter pedagógico, numa perspectiva de superação e de possibilitar a não reincidência ao ato infracional. Conforme expõe Veronese (2011), o SINASE é um instrumento jurídico e político que complementa o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), no que se refere à compreensão do ato infracional e do caráter das medidas socioeducativas, isso de maneira articulada ao Sistema de Garantia de Direito (SGD), o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único da Assistência Social (SUAS).

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere à responsabilização por condutas delitivas, as medidas socioeducativas trouxeram, em seu cerne, a promoção de intervenções junto a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Nessa compreensão, por meio de medidas articuladas, ações pedagógicas têm o caráter educativo, objetivo de responsabilização e ressignificação de condutas e a construção de novos projetos de vida. Assim, a socioeducação objetiva-se na promoção de políticas públicas, construindo em conjunto com adolescentes novos conceitos de vida. Para tanto, deve-se utilizar todos os recursos necessários para o fortalecimento da família, da sociedade e do Estado, visto que se os adolescentes tiverem esse atendimento humanizado e transformador, toda a sociedade será beneficiada.

Ainda, segundo a Resolução nº 113/2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, é necessária a integração e a articulação de todas as instâncias e organizações governamentais e não governamentais, na aplicação, tanto das ações e programas, quanto na execução de instrumentos normativos, para que se tenha maior efetividade no atendimento de

adolescentes inseridos ao contexto da socioeducação, sob a baliza dos mecanismos de proteção e promoção desse público tão peculiar. O próprio Artigo 70 do ECA institui que a União, os Estados e os municípios devem atuar de maneira articulada na elaboração de políticas públicas, bem como “na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes” (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014) (BRASIL, 1990, p. 48). Já o Artigo 71 do ECA reforça que a “criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, p. 48).

A parte especial do Estatuto da Criança e do Adolescente inicia o Título I diretamente tratando da Política de Atendimento, dividindo-a em dois capítulos: o primeiro sobre as disposições gerais (Artigos 86 a 89) e o segundo sobre as entidades de atendimento a essa política (Artigos 90 a 97). O Estatuto, ainda, trata, em seu Título III, sobre a prática de ato infracional e dispõe que medidas de proteção são aplicáveis quando os direitos reconhecidos legalmente em prol da criança e do adolescente forem ameaçados ou violados em razão da conduta do sujeito/adolescente (Artigo 98). O artigo 105 declara que o ato infracional cometido por menores de dezoito anos é penalmente inimputável.

Com base nos Artigos 4º e 6º, o Estatuto traz crianças e adolescentes como sujeitos de direitos plenos e em situação de desenvolvimento que possuem prioridade na garantia das políticas públicas, e isso se estende ao adolescente em conflito com a lei. No que se refere às medidas de internação, o ECA, em seu artigo 94, incisos IX, X e XI, preconiza, respectivamente, a necessidade de oferecer: “cuidados médicos, psicológicos, odontológicos e farmacêuticos; propiciar escolarização e profissionalização; propiciar atividades culturais, esportivas e de lazer” (BRASIL, 1990, p. 60).

Contudo, é a Resolução nº 113/2006 do CONANDA⁴ que apresenta maior normatização a respeito, detalhando o desenvolvimento dessa política e dos programas a serem executados pelas entidades de atendimentos mencionadas nos Artigos 90 e 94 do Estatuto, seja na proteção de direitos, seja na execução das medidas socioeducativas. Trata-se de uma política especializada de promoção da efetivação dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes, ordenada dentro de um sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente,

⁴ Criado em 1991 pela Lei nº 8.242, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente- CONANDA é um órgão colegiado permanente, de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

executada pelos órgãos que integram a Rede de Atendimento e que regulamentam que a Política de atendimento seja desenvolvida sob os seguintes princípios:

- a) promoção, defesa e controle da efetivação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos, em sua integralidade, em favor de todas as crianças e adolescentes;
- b) reconhecimento e respeito a eles como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, colocando-os a salvo de ameaças e violações a quaisquer de seus direitos, além de garantir a apuração e a reparação dessas ameaças e violações;
- c) enfrentamento dos atuais níveis de desigualdades e iniquidades, que se manifestam nas discriminações, explorações e violências, baseadas em razões de classe social, gênero, raça/etnia, orientação sexual, deficiência e localidade geográfica, que dificultam significativamente a realização plena dos direitos humanos de crianças e adolescentes, consagrados nos instrumentos normativos nacionais e internacionais, próprios;
- d) fomento à integração do princípio do interesse superior da criança e do adolescente nos processos de elaboração e execução de atos legislativos, políticas, programas e ações públicas, bem como nas decisões judiciais e administrativas que afetem crianças e adolescentes;
- e) promoção de estudos e pesquisas e de processos de formação de recursos humanos dirigidos aos operadores dele próprio; mobilização do público em geral sobre a efetivação do princípio da prevalência do melhor interesse da criança e do adolescente;
- f) garantia de que as opiniões das crianças e dos adolescentes sejam levadas em devida consideração, em todos os processos que lhes digam respeito (BRASIL, 2006, s.p.).

A ação socioeducativa constitui-se, assim, num processo que tem por objetivo preparar a pessoa em formação (adolescente) para assumir papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza (RODRIGUES, 2005). Para Volpi (2015, p. 87), “As medidas socioeducativas têm se mostrado eficazes, quando adequadamente aplicadas e supervisionadas”. Dessa maneira, acredita-se que haja condições de restabelecer a inserção do adolescente na escola e na proteção da família, para que os mesmos não fiquem à margem da sociedade.

Ao definir os atributos do ato socioeducativo como o de preparar os indivíduos para a vida social, institui-se um parâmetro universal sobre os fins da socioeducação, e esse parâmetro pode ser expresso em outro discurso paralelo: formar os indivíduos para o exercício da cidadania. A seguir a mesma compreensão, de acordo com os Cadernos de Socioeducação e gestão pública do Estado do Paraná (2018), a socioeducação vai muito além da simples privação ou restrição de liberdade. É o exercício de oferecer aos adolescentes ferramentas e diretrizes, a

fim de que tenham condições de fazer melhores escolhas, encontrando uma nova oportunidade de convívio em sociedade (PARANÁ, 2018).

Os mesmos Cadernos compreendem que o ato infracional cometido pelo adolescente revela o contexto de violência e de transgressão do pacto social. No entanto, não se deve perder de vista que esse adolescente faz parte da sociedade, e que a condição de cumprimento de uma medida socioeducativa não o exclui de um contexto maior de transformações sociais. Tal contexto também deve ser compreendido pela equipe de trabalho na gênese de seu ato infracional, na forma como o adolescente se relaciona com o mundo e em suas perspectivas futuras (PARANÁ, 2018).

O conceito de socioeducação traz uma proposta de nova perspectiva para o indivíduo se relacionar consigo e com o mundo, ou seja, uma educação para o coletivo, voltada para a faceta do trabalho social e educativo com os jovens que cometeram atos infracionais. O objetivo é que esses jovens sejam preparados para o convívio social, atuando como profissionais e cidadãos, e que não reincidam na prática de delitos (PARANÁ, 2018, s.p.).

Contudo, quando um adolescente comete um ato descrito no Código Penal Brasileiro como crime ou contravenção penal, essa atividade será considerada como ato infracional e serão aplicadas medidas previstas no artigo 112 de ECA: I- advertência; II- obrigação de reparar danos; III- prestação de serviços à comunidade; IV- liberdade assistida; V- inserção em regime de semiliberdade; VI- internação em estabelecimento educacional; VII- qualquer uma das medidas previstas no Artigo 101, incisos de I a VI, têm caráter protetivo e educativo (BRASIL, 2013). É importante compreender que a medida de internação corresponde a um estágio que ocorre como última medida prevista em lei.

Ressalta-se que a aplicação das medidas socioeducativas deve, em regra, seguir a sequência elencada na legislação, contudo existe uma exceção à regra nos casos que envolvam ameaça à vida e/ou crimes hediondos. Nesses casos, o adolescente é internado para receber um tratamento que lhe possa oferecer oportunidades de reconhecer seus atos e modificar suas condutas (BRASIL, 2013).

2.2 Ações educativas na socioeducação

Considerando as prerrogativas sobre o direito à educação, cabe pensar a educação para os jovens em privação de liberdade, sendo esses sujeitos de direitos amparados pela doutrina da proteção integral expressa no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e no ECA. Logo,

apreende-se que a educação tem papel fundamental na ressocialização desses adolescentes e, conforme indica Martins (2004), não pode servir para subjugar os sujeitos aos modelos, ou adaptá-los ao contexto social vigente. Nesse seguimento, uma prática educativa que compartilha a visão superficial a respeito da formação dos sujeitos, da sua constituição, da forma de enunciá-los nos discursos, colabora com a manutenção desta organização social e gera “[...] o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência, etc.” (MARTINS, 2004, p. 71).

Dessa forma, a educação é também um dos fundamentos da sua constituição e, como tal, pode estar alinhada à manutenção da ordem social ou à sua mudança, à constituição de subjetividades e novos índices de identidade a esses sujeitos. Outro aspecto destacado, no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, é a definição da educação como um direito social que integra o conjunto de direitos fundamentais e necessários para o pleno desenvolvimento do ser humano, garantindo-lhe as mínimas condições de vida e de oportunidade no meio social. Também o artigo 205 da CF, reitera a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida, bem como incentivada com a colaboração de toda sociedade, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o preparo para o exercício da cidadania, assim como a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Segundo Freire (2010, p. 67), “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. A educação, em seu sentido mais amplo e para além da escolarização, envolve o potencial de formar um sujeito mais crítico, responsável, ético, capaz de opinar e agir sobre sua própria realidade de mundo e de sociedade, construindo algo melhor para si e para os demais (FREIRE, 2000). É um direito fundamental subjetivo, obrigatório para aqueles que não completaram os dezoito anos. Esse direito está expresso na Constituição Federal de 1988 e nas demais normas que derivam da Carta Constitucional. E esse direito, interpretado à luz dos objetivos de uma formação crítica, dialógica, necessita, sobretudo, também ser aplicado no contexto onde as medidas socioeducativas acontecem.

As reflexões de Freire (1979), sobre a educação estão sempre ligadas às reflexões sobre o que é o ser humano. Com base em estudos filosóficos-antropológicos Freire (1979), considera o ser humano como um ser inacabado e, ao mesmo tempo, como alguém capaz de refletir e de tomar consciência de sua incompletude. Para Freire (1979), devemos assumir a posição de sujeito cognoscente, comunicar-se e estabelecer relações consigo, com os outros sujeitos e com a natureza e essas são exigências do processo de conquista pessoal e do mundo.

Como tal, a educação na socioeducação está definida na Resolução nº 03, de 13 de maio de 2016 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e na Câmara de Educação Básica (CEB),

que estabelece diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa. A construção das diretrizes se deu com base nas recomendações propostas no “Seminário nacional: papel da educação no Sistema socioeducativo”, na Nota Técnica nº 38, de 26 de agosto de 2013, formulada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI/MEC.

Nas disposições gerais da resolução, apontam-se os princípios que norteiam as medidas socioeducativas: a prevalência da dimensão educativa; a escolarização como estratégia de reinserção social plena; a progressão com qualidade com investimentos em experiência; estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens; prioridades nas políticas educacionais; reconhecimento da singularidade e de diferenças e valorização das identidades dos socioeducandos, além do enfrentamento de toda forma de discriminação e de violência (BRASIL, 2016).

A resolução estabelece que os sistemas de ensino devem garantir a matrícula de estudante em cumprimento de medidas socioeducativa, preservando-o de quaisquer embaraços, preconceitos ou discriminação, visto que o acesso à educação é um direito fundamental, público. E ao adolescente já matriculado, antes da medida socioeducativa, deverá ser garantida a continuidade da escolarização durante o cumprimento da medida e viabilizada a recuperação, após o cumprimento da internação. É obrigatório aos sistemas de ensino fornecer informações e documentos relativos à trajetória escolar do socioeducando. Reafirmando, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2013, p. 50-51) preconiza que os “menores de dezoito anos são penalmente inimputáveis, ou seja, em função de sua condição peculiar de desenvolvimento não podem responder judicialmente pelos seus atos”.

Crianças e adolescentes estão em formação física e moral, desde o nascimento até a fase adulta, em mutação dinâmica, diária e contínua. Erram e muito - como qualquer ser humano, mas tendem a tropeçar mais que o adulto, pois não possuem o álter ego integralmente amadurecido. Quando as suas faltas atingem o campo do ilícito, desperta-se a particular atenção do Estado - não somente dos pais (NUCCI, 2014, p. 349).

De todo modo, a aplicação de medidas socioeducativas (desde que efetuadas de maneira correta, observados os parâmetros legais correspondentes) pode ter um papel relevante, sobretudo na perspectiva de responsabilizar o adolescente pela conduta praticada, pois permite que o mesmo reflita sobre ela e, a partir das intervenções técnicas e humanas realizadas, a

favorecer que o adolescente amplie sua consciência socioideológica⁵ e mude seu comportamento e mesmo sua trajetória de vida.

A forma como a intervenção socioeducativa é realizada, no entanto, é determinante para seu êxito ou fracasso, e daí a importância da especialização de equipamentos e dos profissionais que neles atuam, com o planejamento criterioso das ações e o máximo de cautela nas abordagens, sobretudo nas fases iniciais do atendimento, que deve ser prestado antes mesmo da aplicação formal de qualquer medida pela autoridade judiciária (DIGIÁCOMO, s.d.). A forma como a instituição se propõe a acolher o adolescente determina, em grande parte como este se relacionará com a instituição, com os demais adolescentes e, portanto, as possibilidades de sua medida socioeducativa. Desde o início, há que se refletir sobre a opção por uma natureza disciplinar e punitiva de ações ou pela construção de processos democratizantes e libertários que possibilitam novas formas de compreensão da realidade e ação sobre esta, opção esta salutar. Como postula Freire (1987), numa educação significativa, é necessário despertar a consciência da própria atividade no mundo em função das finalidades propostas e que se propõem. O ponto de decisão é a busca de si e das próprias relações com o mundo e com os outros, pois os homens vivem em sua existência histórica, em sua inserção social. Nesse sentido, é importe uma educação que conscientize sobre quem somos, sobre onde estamos.

No acolhimento ao adolescente, todos os setores da unidade se fazem presentes. É importante pensarmos em algumas contradições do atendimento socioeducativo. Menicucci e Carneiro (2011) revelam a ambiguidade presente, na qual por um lado se faz uso da coerção para manutenção da ordem, a fim de garantir a rotina, uniformidade e disciplina e, por outro, busca-se desenvolver estratégias de socialização que resultem na reconstrução de valores, atitudes e identidades.

O ingresso em privação de liberdade é marcado por sentimento de insegurança quanto ao processo que se inicia. As normatizações às quais o adolescente está submetido remetem a sensações de isolamento, limitação de atividade e dependência, que produzirão novas formas de subjetivação, desde o período de recepção (PARANÁ, 2018, p. 109).

Cabe salientar que o ECA é fulgente ao recomendar que a aplicação da medida não prejudique a socialização dos adolescentes e que sejam observadas as necessidades pedagógicas, que visam ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. A instigação

⁵ A compreensão do que vem a ser consciência socioideológica será dada na segunda seção desta dissertação, com a revisão de pressupostos da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin.

neste período não se restringe, portanto, às orientações autoritárias. Os assistentes necessitam encontrar formas de criar ambientes que motivem outros modos de atividades e outras possibilidades de atuação. Torna-se imperativo refletir, desde a fase inicial, dispositivos outros que garantam espaços de construção coletiva, diminuindo os efeitos do preceito construído a partir da exclusão (PARANÁ, 2018).

Em suma, a escuta alteritária e o interesse pela autenticidade do adolescente, uma atitude compreensiva e sem críticas e julgamentos, com genuíno interesse pela história de vida e realidade social do adolescente são indispensáveis para iniciar o diálogo que deve se expandir ao longo da medida socioeducativa, o que aqui estamos compreendendo como ação educativa na socioeducação. Feitosa e Gouveia (2018) postulam que promover uma ação socioeducativa requer, antes de tudo, que os profissionais estabeleçam compromissos com o jovem e consigo próprios, que se aproximem de um estado-maior de sentimentos que possibilitem e viabilizem a crença no outro, ao reafirmarem confiança nas suas potencialidades, e na superação de seus limites. Isto implica acreditar na mudança e reconhecer a transitoriedade da história individual e coletiva, por mais que isso não ocorra em um curto espaço de tempo.

No contexto atual em que vivemos, as políticas públicas precisam operar em torno das necessidades levantadas em cada caso, partindo do que é considerado potência e objetivando interferir nas necessidades materiais e concretas. Assim quando retornar ao convívio familiar e comunitário as ações articuladas, no período do cumprimento das medidas privativas e restritivas de liberdade e consubstanciadas em políticas sociais advindas de direitos conquistados historicamente possibilitarão ao jovem, egresso do sistema, maiores possibilidades de construção e efetivação de novos projetos de vida. (FEITOSA; GOUVEIA, 2018, p. 149).

Em síntese, socioeducação envolve a inserção de pessoas aos valores que informam o consenso estruturante do poder político, econômico e social, por meio de um processo de compreensão e afirmação dialógica, em que há constante rompimento e repactuação de laços que se renovam (GOMES, 2014). Nesse processo, conforme discute Freire (1987), a palavra é o elemento mediador do diálogo, o que nos impõe a buscar os elementos de sua constituição, abarcando os elementos da ação e da reflexão. Para o autor não há palavra que não seja práxis e nesse sentido, a escuta alteritária do outro também é uma forma de promover transformação social. Essa visão, sobretudo, converge a um processo amplo de conscientização, de compreensão de si, de transformação individual e social.

Por todo o exposto, podemos dizer que a política pública de socioeducação hoje vigente é resultado de um processo filosófico, político, histórico, social e econômico que atravessou a

população juvenil do Brasil, desde sua colonização até os dias atuais. O resgate de parte dessa história legislativa corrobora refletirmos sobre a história da legislação, sobre sua relação com as políticas socioeducacionais, para prospectarmos ações que corroborem um futuro mais respeitoso e promissor aos adolescentes que, por razões múltiplas, se encontram em situação de vulnerabilidade, exclusão social e econômica e que, majoritariamente, em razão disso acabam em conflito com a lei na sociedade brasileira em todas as suas especificidades, visto que empiricamente podemos afirmar que é muito incomum encontrar internado num CENSE um jovem de família economicamente abastada.

2.3 Desenvolvimento socioindividual do adolescente e socioeducação

Segundo o Paradigma do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), “toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo. Para desenvolver o seu potencial, as pessoas precisam de oportunidades, as pessoas precisam ser preparadas para fazer escolhas” (SEDH/PR, 2006, p. 52). Assim sendo, os sujeitos devem ser dotados de critérios para avaliar e tomar decisões respaldadas. As ações socioeducativas precisam exercer uma influência sobre a vida do adolescente, auxiliando a formação de sua identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida, o seu pertencimento social e o respeito às diversidades (cultura, étnico, racial, de gênero e orientação sexual), viabilizando que assuma um papel inclusivo na vida social e comunitária. Portanto, “é vital a criação de acontecimentos que fomentem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e de competências pessoais relacionais, cognitivas e produtivas” (BRASIL, 2016, p. 207), o que pretendemos compreender se ocorre, ao propiciar aos adolescentes a participação em roteiros de interação que favoreçam a expressão de suas avaliações sobre o CENSE e sobre suas vivências por meio do *rap*.

O desenvolvimento individual do adolescente, a manifestação de suas idiossincrasias precisa ser considerada. Assim, o Plano Individual de Atendimento (PIA) é um instrumento pedagógico legalmente instituído e a execução da medida socioeducativa está condicionada a sua elaboração de forma intersetorial, com o adolescente, família e equipe multiprofissional da unidade socioeducativa e rede de atendimento. Ele deve expressar a “sistematização de um conjunto de procedimentos que visam ao alcance de objetivos e metas traçadas conjuntamente entre adolescente e equipe interprofissional” (PARANÁ, 2010, p. 46), devendo contemplar a participação de sua família e da rede socioassistencial de referência, objetivando atender as suas

particularidades e possibilidades “no sentido da construção e efetivação de seu projeto de vida” (Idem).

Nesse sentido, a elaboração do (PIA) compõe uma importante ferramenta no auxílio da evolução pessoal e social do adolescente e na conquista de metas e compromissos pactuados com toda rede, sendo ela familiar e social, durante o cumprimento de medida socioeducativa. A elaboração do PIA se inicia na acolhida do adolescente, nas seguintes áreas:

- a) Jurídica: situação processual e providências necessárias;
- b) Saúde: física e mental proposta;
- c) Psicológica: (afetivo-sexual) dificuldades, necessidades, potencialidades, avanços e retrocessos;
- d) Social: relações sociais, familiares e comunitárias, aspectos dificultadores e facilitadores da inclusão social; necessidades, avanços e retrocessos;
- e) Pedagógica: estabelecem-se metas relativas à: escolarização, profissionalização, cultura, lazer e esporte, oficinas e autocuidado. Enfoca os interesses, potencialidades, dificuldades, necessidades, avanços e retrocessos. Registra as alterações (avanços e retrocessos) que orientarão na pactuação de novas metas (BRASIL, 2006, p. 51).

A evolução ou crescimento pessoal e social do adolescente deve ser acompanhada permanentemente, no intuito de fazê-lo compreender onde está e aonde quer chegar, e seu registro deve se dar no PIA (PARANÁ, 2016). Com o atual reordenamento, assume-se uma concepção de socioeducação com o objetivo de propiciar o crescimento individual, ao mesmo tempo em que se desenvolve a individualidade, permitindo a inclusão como indivíduo protagonista de sua realidade (RAMOS; PUCOVSKI, 2015). Não se pode apartar o sujeito da sociedade, mas não se pode, também, desconsiderar sua individualidade e suas idiossincrasias. Em visão dialógica, o sujeito é socioindividual⁶.

Nesse cenário, a literatura disponível tem apontado que – não obstante ao avanço legal no sentido de modificações nas sanções aplicadas aos adolescentes autores de atos infracionais, culminando, nos dias de hoje, com as medidas cujos objetivos ultrapassam a ideia de punição – as orientações técnicas para a aplicação das medidas parecem insuficientes e ambíguas (BONATTO, FONSECA, 2020). Considerando seu caráter dubitativo (pedagógico e sancionatório) no cotidiano dos serviços, há que se ter em conta fatores que acabam por interferir de diversas maneiras. Estas vão desde as variadas interpretações da concepção de ação socioeducativa, passando pela ausência de políticas públicas que acolham as necessidades desses jovens. Como se sabe, essas violências permeiam a formação e o desenvolvimento da

⁶ A concepção de sujeito socioindividual será abordada à luz do dialogismo do Círculo de Bakhtin na terceira seção deste trabalho.

maioria dos adolescentes que chegam ao atendimento socioeducativo. O entendimento de Vázquez (2007) sobre o tema é uma reflexão importante:

[...] em uma sociedade dividida em classes, com interesses opostos, fundamentada em contradições e antagonismos, a violência configura-se como fruto do contexto e é ambivalente, na medida em que é exercida por aqueles que possuem em suas mãos o poder – pelo Estado, para a manutenção/contenção social – e aflora, também, nos espaços em que as desigualdades são vivenciadas de forma mais severa, nos contextos de miséria nos quais as necessidades básicas não são atendidas (VÁZQUEZ, 2007, p. 337-378).

A violência gerada por esse sistema desigual forma, também, as violências motivadas e sofridas pelos adolescentes que se encontram em situação de conflito com a lei. São as relações sociais imbricadas com o sujeito e com as condições que geram as formas fundamentais de seu comportamento que não “[...] existem como algo supraindividual, pois se não podemos abstraí-lo da sociedade, tampouco podemos abstrair a sociedade – e, portanto, as relações sociais – dos indivíduos” (VÁZQUEZ, 2007, p. 341). A incompreensão dos direitos da criança e do adolescente é um desafio para a sua efetivação. Atualmente, não é difícil ouvir discursos que desprezem o Estatuto da Criança e do Adolescente de ser exagerado e utopista nos direitos neles declarados.

Ressalta-se, então, a necessidade de promover, em contexto de socioeducação, a participação ativa do adolescente interno no planejamento de sua própria recuperação. Nesse sentido, é de suma importância realizar a escuta alteritária desses adolescentes em cumprimento medida privativa de liberdade no contexto da socioeducação. Para Sobral e Giacomelli (2020), trata-se de uma escuta verdadeira do outro em processo de movimento de escuta. Sobre o prisma de se pensar em como é importante participarem da organização da vida social nesses espaços, com vistas à construção dialógica do entendimento de como a socioeducação pode alicerçar à mudança de vida, para ressocialização, propomo-nos, nesta dissertação, a escutar de maneira alteritária, esses adolescentes, por meio de letras de *raps*. Importa, sobretudo, para nós, a temática dos *raps*, que se organiza em torno da socioeducação, do CENSE e das vivências nesse cronotopo.

Ao estarem no CENSE e expressarem como ali se sentem, os adolescentes podem nos informam do que esse cronotopo representa para eles. Para Freire (1987), toda investigação temática tem um caráter conscientizador e ao mesmo tempo se faz pedagógica. Da mesma forma toda educação autêntica visa investigar o pensar. Assim, se há uma investigação temática, há investigação não de um só homem, em de um vazio, mas de uma coletividade inserida a uma

realidade. Essa investigação não pode se dar sem a participação dos maiores interessados – os adolescentes. Na visão do autor, todos os sujeitos estão inseridos em dado tempo-espço, assim como também preconiza Bakhtin (1988), ao nomear essa relação como cronotopo. Refletir sobre as vivências nesse tempo-espço representa refletir sobre a própria situacionalidade e consequentemente, sobre a condição de existir.

No entanto, expressar-se conscientemente sobre a própria situação em que se encontra, envolve tensões da própria situação. O tempo-espço do CENSE, por envolver a privação de liberdade, é um espaço tenso. E por ser o *rap* um gênero discursivo propício à expressão livre e fluída de sujeitos marginalizados, acreditamos que possa favorecer a expressão de adolescentes internados no CENSE. Assim, passamos a apresentar breve revisão sobre o que o *rap* representa ou pode representar, em termos de expressão cultural, na e para a vida de adolescentes internos em centros de socioeducação.

2.4 O *rap* como forma de expressão genuína: breve revisão e justificativa de sua produção/recepção no contexto da socioeducação

Hoje, diferentemente do que acontecia nas manifestações artísticas do período ditatorial, que partiam da classe média e de intelectuais, as canções de protesto vêm ganhando voz nos discursos da periferia. Nesse caso, os artistas são movidos por outros propósitos, tais como: os problemas causados pela desigualdade social e a negligência do poder público para atender as necessidades básicas da população marginalizada. Percebe-se, assim, que estamos vivendo em um momento histórico no qual a voz que denuncia parte dos próprios excluídos. Nesse sentido, o *rap* é o gênero discursivo que tem dado voz ao discurso da periferia (COUTINHO, 2015). O *rap*, por se constituir uma manifestação musical, artístico-cultural própria das vivências cotidianas dos adolescentes inseridos no processo de socioeducação, é um gênero discursivo que favorece a sua expressão livre e fluída. Em razão disso, os *raps* produzidos por adolescentes em cumprimento de medidas socioeducacionais têm se constituído em corpus de análises nas pesquisas que envolvem o tema, conforme passamos a expor.

Miranda, Onofre e Lopes (2020) propõem, em suas pesquisas, como os significados e sentidos dos processos socioeducativos vivenciados pelos jovens em situação de privação de liberdade se revelam através dos seus discursos. No artigo intitulado *Socioeducação e Juventude: Ressignificando os processos educativos na privação de liberdade*, argumentam que, nos enunciados dos adolescentes, mobilizados em *raps*, há opiniões convergentes em relação ao processo socioeducativo, pois demonstram certa resistência e descontentamento

diante da instituição onde foi desenvolvida a pesquisa, sendo esse local o Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), localizado em um município de Mato Grosso-MT. Os adolescentes discursivizam nos *raps* a falta de atividades culturais, pedagógicas, profissionalizantes, esportivas e de lazer, mas, por outro lado, eles concebem a escola como local que possibilita o diálogo por meio das aprendizagens, e onde se constroem relações de respeito e afetividade.

Os autores defendem que o impacto provocado na vida das pessoas pelo *rap* não é, por assim dizer, uma novidade, visto que, seus versos são potentes para sensibilizar, pois, ao descrever experiências pessoais tornam-se porta-vozes ou representantes das experiências individuais e, sobretudo, de grupos sociais. No entanto, de modo geral, nesse contexto, sobressai-se nos *raps* dos adolescentes a descrição do espaço socioeducativo como um lugar que os oprime, controla e pune. Os autores ratificam que é de suma importância refletir, a partir das vozes desses jovens adolescentes, a possibilidade de pensar nesses sujeitos, compreendê-los e escutá-los, e repensar suas histórias, a considerar a constituição de suas identidades e, assim, reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos e de desejos.

Para Santos e Peralta (2020), no artigo *Socioeducação e Direito à fabulação: dos sentidos sociais ao rap*, os *raps* são concebidos como manifestações artístico-simbólicas portadoras de notícias sobre o social. Depreende-se que o valor que o *rap* alcança na vida dos jovens adolescentes se evidencia na expressão musical daqueles que se identificam com o conteúdo manifesto nas letras, a partir das quais a criatividade ganha espaço para demonstrar experiências internas e subjetivas do ser humano. Corroborando a isso, Braga (2012) entende que, por meio da expressão de poemas e músicas, o adolescente constrói campo transicional criativo para comunicar exteriormente o que está em seu mundo interno, fortalecendo uma identidade social através da sua produção. Nesse sentido, o *rap* seria o fenômeno transicional com o qual muitos jovens se identificam, por anunciar vivências em comum e vislumbrar a esperança de compensação de ausências, decepções e fendas em seu âmbito emocional.

Nesse contexto, observa-se que o *rap* tem sido apontado como uma eclosão cultural, e ajuda a promover uma reflexão coletiva sobre as trajetórias dos sujeitos e novas formas de expressão do “eu” (PERALTA, 2019). Todavia, algumas narrativas surgem sobre a escola como lugar da violência, do estigma e da humilhação. Uma palavra recorrente nas letras de *raps* produzidos por adolescentes foi da figura da mãe, evocada como representatividade de consolo e o cuidado. Para “alguns adolescentes, a internação no Centro Socioeducativo, embora repleta de ‘sofrimento’ e ‘agonias’, representa também a garantia de sobrevivência sob a tutela do Estado” (PERALTA; SANTOS, 2020, p. 17).

Como forma de expressão, o *rap* retrata sentidos sociais menos honrosos, na visão de preconceituosos, pois expressa sujeitos segregados e pautados pela falta do Estado como entidade de proteção social. Para Peralta e Santos (2020), os adolescentes precisam rememorar eventos traumáticos e pensar em formas como o *rap*, que através de uma linguagem poética transforma em símbolos (ou sonhos) uma realidade permeada pelo indizível da violência. Assim, o *rap* é um gênero musical que, por meio de um discurso ritmado, tem a capacidade de oferecer uma porção de poesia essencial, para que se produzam outras condições de enunciação e alguns deslizamentos de significações em posições cristalizadas na vida desses jovens em conflito com a lei. Enquanto gênero musical, o *rap* tem a especificidade de tratar da expressão das resistências, violência urbana, da segregação racial e social, e de suas consequências para o sujeito e para a sociedade.

Em síntese, cada adolescente que ingressa nos Centros Socioeducativos soma histórias de exclusão, preconceito, violência (intra e extrafamiliar) e outras vivências consideradas inadequadas para um adolescente, e o *rap* traz a liberdade para expressar suas angústias por meio de suas letras. Gurski (2017), em seu artigo intitulado “Jovens ‘infratores’, o rap e o poeta: deslizamentos da ‘vida nua’ à ‘vida loka’”, postula que “as letras de *rap* enunciam o sofrimento que esses jovens sentem pela dimensão de suas vidas como ‘mera vida’, pois segundo o autor, entenderam que o *rap* é como um modo de poetar, que faz circular os significantes das vidas ‘ressacadas’, com o que relativiza o peso do lugar da exclusão” (GURSKI, 2017, p 45). Ao produzir letras de *rap*, há a viabilização de construção de outras significações. Percebe-se, nas enunciações representadas por meio do *rap*, que os adolescentes deixam escapar suas representações, seus valores, suas angústias existenciais permitindo a manifestação da sua subjetividade e de novas perspectivas de vida.

Essa lógica compõe o que Santos e Muniz (2020) concluem: os jovens concebem o *rap* não só como um veículo de comunicação, mas como um modo de realizar-se enquanto indivíduos na sociedade. O *rap* fornece a estes jovens a sensação de pertencimento, de uso de um recurso próprio, que lhes pertence. O próprio processo de composição de *raps*, como explorado por Souza, Jovino e Muniz (2018), envolve práticas de letramento que se relacionam com questões culturais e políticas, posto que ampliam as formas de possibilidades de o sujeito de se inserir em um lugar social de crítica, contestação e subversão.

As funções estratégicas praticadas no discurso são identificadas através da análise da materialidade linguística, na qual aparecem a legitimação, deslegitimação e a coerção. É possível também reconhecer a função de resistência, oposição e protesto, cuja expressão é dada na transversalidade dos recursos linguísticos, ao estar incorporada na elaboração e conteúdo do

próprio discurso, como os discursos nos *raps* produzidos, seja em meio controlado, seja nas periferias urbanas. “O sucesso do *rap* em território nacional é parte característica de um novo contexto urbano e nacional” (ANDRADE, 2010, p. 200), contexto marcado por problemas sociais e desigualdades que marcavam um grupo social e tornava-o vulnerável às questões da violência e da marginalidade.

A crise da sociedade contemporânea exigiu que essas questões não fossem mais pensadas de maneira preconceituosa e estereotipada. As diferentes formas de exclusão social se alargaram ao final do século XX, e o gênero *rap* surgiu como uma elaboração ética, estética e musical no interior dessa experiência urbana, ganhando força nos países com grande presença negra e afrodescendente em sua população. Sintoma de uma nova forma de simbolizar as significâncias em torno das questões de exclusão e desigualdade, a internacionalização desse gênero também tem a ver com o tipo de canção “feita de colagens de sons” e letras “entendidas por todos, que falam do cotidiano imediato”, situações improvisadas e espontâneas com pessoas que não dispõem de veículos tradicionais de divulgação cultural, mas pintam muros, reúnem-se para dançar, fazer letras e discutir problemas (ANDRADE, 2010, p. 202).

A linguagem do *rap* surge como outra forma de aproximação e identificação cultural do movimento *Hip Hop* com seu público, pois busca refletir o discurso oral das ruas e incorpora – no texto – as gírias periféricas. Este gênero musical é amplamente consumido, preferencialmente, por jovens de inúmeros países, pois o rap atravessou um processo de mundialização, em que a indústria cultural, sobretudo norte-americana, teve um papel fundamental. O movimento possui raízes complexas e, como consequência, apresenta um contexto heterogêneo (MACEDO, 2010).

Neste sentido, mesmo que o *rap* esteja relacionado a um universo coletivo comum, no âmbito da emergência da cultura de rua, é dotado de conflitos e contraposição, assim como em qualquer outra coletividade. O movimento do *rap* alcançou o Brasil através da mídia, porém se percebe que este processo de transposição não esteve fundamentado apenas no consumo passivo, mas também na sua reapropriação. Dessa forma, o *rap* brasileiro se constitui como expressão local de um acontecimento mundial (MACEDO, 2010).

O *rap*, além de ser um gênero musical consumido pelos jovens das periferias brasileiras, também é gerador de sentidos, cujo discurso musical se caracteriza como uma das etapas dessa produção. Assim, o público, além de ouvir as canções, busca conhecer quem as produz, ouvir suas opiniões e ideias, seu entendimento sobre a realidade (MACEDO, 2010). De fato, o movimento *hip-hop* e a sua dimensão musical, o *rap*, consistem em um movimento de intelectualidade, geralmente negra, que indaga e primazia da interpretação e da produção euro-

centrada de mundo e do conhecimento científico, pois avalia, mesmo que indiretamente, o tipo de conhecimento produzido pelo paradigma da modernidade. Bardim e Bertelli (2012), ao analisarem a estética política do *rap*, avançam, identificando que este gênero rompe com as premissas centrais da tradição da canção.

Se o *rap* emerge de uma provável fissura que cinde a sociedade brasileira entre grupos subalternizados e grupos hegemônicos, entre setores da sociedade civil e o Estado, há que se observar que a primeira e profunda dissensão que a estética do *rap* operou foi, antes de mais nada, em relação à própria tradição da canção como forma musical popular historicamente predominante no Ocidente [...] o *rap*, em sua própria forma estética, desestabiliza tais hierarquizações, pondo em questão, conseqüentemente, as assimetrias sociais que lhes correspondem. A separação radical entre palavra e melodia, ou, mais rigorosamente, a virtual supressão do elemento melódico, e o predomínio do elemento rítmico, traduzem uma concepção musical que eleva o corpo e sua capacidade de ação à condição de núcleo estético da elaboração e percepção musical. Não se trata, redundando as hierarquizações que apontamos, de uma música “acéfala”. Pelo contrário, trata-se da abertura de um outro horizonte cognitivo, em que a contemplação do espírito cede lugar à mobilização do corpo, e das relações dos corpos entre si, como dinâmica de significação do mundo e de ação sobre o mundo. O retraimento individual que caracteriza a elaboração e fruição estética desde o romantismo, o mito do “gênio” criador, cedem lugar à explicitação do caráter coletivo da produção cultural (BERTELLI, 2012, p. 228-229).

Essa elaboração de valores também perpassa uma construção estética, comportamental, política e ideológica. Segundo Silva e Milani (2015), por meio de análise do conteúdo descrito nas letras de músicas de *rap* brasileiro, foi possível refletir sobre a tendência antissocial de adolescente envoltos em atos infracionais. Na visão das autoras, foi possível essa compreensão, pois se observou tal tendência enquanto esperança de reparação, outras vezes pelo abandono social, sendo desprovido de figuras parentais fortes ou substitutos que os orientassem na vida. Conforme se confirma na discussão das autoras,

[...] foi passível de compreensão, nos trechos musicais extraídos e analisados, a existência de algum elemento falho que ficou marcado na infância ou se manteve na adolescência. Principalmente uma família com vínculos deficitários, figuras parentais frágeis ou ausentes no acompanhamento dos filhos, a falta de uma figura positiva e norteadora e o abandono social, pelo qual o sujeito é tido quase como inexistente (SILVA; MILANI, 2015, p. 384).

Sobre a ótica dos autores Santos e Leite (2017), o gênero musical *rap* exerce grande influência no que tange à formação de identidades dos jovens que cumprem medida socioeducativa, sendo o gênero *rap* um elemento de constituição do imaginário sobre a vida

dos jovens de periferia, pois é caracterizado como uma cultura juvenil, é dotado de significados, na medida em que é concebido enquanto bem simbólico por uma coletividade que compartilha determinados valores e significações. Assim, o *rap* cria identidades sociais entre os ouvintes. De acordo com os autores supracitados, o *rap* pode ser caracterizado como uma possibilidade educativa e em muito pode contribuir na ressignificação do contexto de jovens e adolescentes que cumprem medida socioeducativa. Utilizar o *rap* como instrumento educativo num espaço de institucionalização é partir de uma prática social contextualizada, visando desprender a educação de aspectos formalizados e homogeneizadores, permitindo ao jovem expressar sua condição juvenil.

No jogo de linguagem proposto pelo rap, que propõe uma espécie de brincadeira com a palavra, as letras criam e recriam significados, a escrita transgride as normas para transformá-la em uma língua que faça sentido. O rap sabe valorizar a força da palavra como poucos gêneros musicais (FONSECA, 2011, p. 30).

Essas informações discursivas fazem total sentido para uma parcela da população que não tem voz e clama para ser ouvida. Todavia, “o público do *rap* também busca referências para construir suas identidades, para além da canção” (MACEDO, 2010, p. 25). De um ponto de vista dialógico, ao compreendermos que toda situação possui um auditório organizado de uma certa maneira e um certo repertório de pequenas fórmulas correntes, depreendemos que “a fórmula estereotipada se adapta, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo” (BAKHTIN/VOLÓSHINOV, 2009, p. 130). A compreensão em relação aos processos educativos intrínsecos ao *rap* decorre, sobretudo, no entendimento da educação em seu sentido amplo.

[...] Entendemos que o rap enquanto discurso musical deliberado possibilita um processo de educação informal. Busca-se identificar através do segmento do rap brasileiro, em que a criminalidade e a violência são predominantes na exposição do discurso, como os rappers objetivam o convencimento do público para que este compartilhe de um determinado entendimento da realidade histórica, em particular, a segregação econômica e social vivenciada pela periferia. Através deste discurso e ato educativo informal, os rappers também pretendem estimular uma mudança de comportamento em seus ouvintes para que estes participem da estratégia de ação que construíram e que almeja uma mudança social (MACEDO, 2010, p. 8).

Souza (2021) infere, em sua monografia intitulada “Um diálogo sem fronteiras entre Pedagogia da autonomia e sobrevivendo no inferno”, que, a partir das mediações realizadas, foi possível identificar o caráter emancipatório do *rap* e sobre a possibilidade de se buscar, via educação, um despertar coletivo e esperançoso, contribuindo para a construção de uma nova realidade, para a persistência do sonho, sem se esquecer a concretude da vida. Ressalta-se que promover uma reflexão sobre o dilema do *rap* nacional como instrumento contemporâneo que traz a conscientização política e a denúncia aos descasos e abusos de poder das várias instituições que compõem e agem em nome do Estado brasileiro. Normalmente, a falta de assistência social básica, a falta de moradia, de saneamento básico, de escola, de emprego e a violência familiar, juntamente com os abusos policiais são os principais pontos costumeiramente tratados e criticados no decorrer das letras de *rap*. “Contudo, as propostas não se limitam à crítica, mas a proposições, projetos e chamados de cunho organizativo político são constantes” (BARBOSA, 2017, p. 78).

Além disso, a linguagem e os exemplos cotidianos trazidos no *rap*, semelhante a uma realidade próxima de muitas/os que o ouvem, podem aproximar o ouvinte ao assunto e logo às reflexões sobre as bases mais reais e estruturantes das várias violências cotidianas sofridas nas periferias e interiores brasileiros (BARBOSA, 2017, p. 78).

A agressividade das letras e a recorrência a temas relacionados à violência revelam a perversidade com que são tratados aqueles oriundos das classes populares da sociedade brasileira. A crítica social presente em letras é uma forma de dar visibilidade ao ponto de vista dos pobres e negros moradores da periferia. A mimetização da violência concretizada na música pode ser considerada como “única estratégia possível de denúncia da injustiça e da exclusão social a que são submetidos os jovens pobres e negros das metrópoles” (AMARAL, 2011a, p. 595). Assim, “o *rap* é muito mais do que um estilo musical, uma letra, é antes de tudo um discurso, uma argumentação em forma de poesia, é um veículo de informações feitas pelo periférico com destino a outros periféricos e à sociedade” (BARBOSA, 2017, p. 72).

Segundo Duarte (2007), o *rap* não pode ser lido como uma arte enraizada na sofisticação formal das obras de arte fundadas na tradição europeia, nem concebido como uma mercadoria típica da indústria cultural, pois se trata de um fenômeno da cultura popular que critica o capitalismo tardio, por meio de uma linguagem expressiva e propõe a necessidade de transformação da sociedade, além de uma leitura dialética da realidade e da cultura. Fernandes (2014) postula que, o *rap* como parte do movimento *hip-hop*, tem sido considerado como expressão estética e de contestação política, social e econômica, uma vez que é possível

identificar, em suas letras e ritmos, uma intencionalidade clara no sentido de construir um discurso contra hegemônico, denunciando as injustiças sociais às quais vem sendo submetida a parcela pobre e negra da sociedade, que se disseminou pelo mundo com a diáspora na época colonial e na era pós-colonial.

A face poética do movimento hip hop, incluindo o *rap*, está presente na formação discursiva dos jovens, constituindo verdadeiras situações e experiências linguísticas construídas nas situações comunicativas concretas com temas próximos da realidade de quem mora na periferia (FONSECA, 2011). De acordo com os rappers que deram seu depoimento no documentário “E tudo nosso - o *hip-hop* fazendo história” (2007), “um bom *rap* é composto por boas rimas, não necessariamente perfeitas, como nas canções de Chico Buarque, mas fecundas do ponto de vista ideológico” (FERNANDES, 2014, p. 113).

Por fim, se está diante, de fato, de uma episteme nos estudos dos discursos produzidos a partir do gênero discursivo musical *rap*. O entendimento de que ao se respeitar o significado do *rap* surge um mecanismo importante a favor da inserção dos adolescentes no sistema de garantias de direitos, pensando nos fatos históricos, culturais e sociais que antecedem esses jovens no judiciário, que constituem sua consciência socioideológica, e que lhes permite expressar desconfortos, alegrias, tristezas, avaliações positivas e negativas sobre qualquer tema. A partir desses pressupostos, justificamos, inicialmente, nossa proposta de ouvir os adolescentes internos em um centro de socioeducação do Estado do Paraná, por meio das letras de *raps* produzidas por eles, a partir do que almejamos compreender suas angústias, desejos e realizar apontamentos importantes para sugerir ações para promover o desenvolvimento da consciência socioideológica desses adolescentes, com base nas axiologias compartilhadas nos *raps* produzidos por eles, assim como apontar a uma organização mais efetiva desses espaços.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, justificamos os pressupostos metodológicos adotados nesta dissertação, a enfocar as intersecções entre a perspectiva da pesquisa interdisciplinar, o paradigma da investigação qualitativa e interpretativa, e a natureza do estudo de caso exploratório, coadunados às orientações do pensamento filosófico dialógico para o fazer científico em Ciências Humanas e da Linguagem. Assim, apresentamos, também, os roteiros de interação propostos para implementação junto aos adolescentes imersos ao processo de socioeducação em regime de privação de liberdade, bem como os planos de ação subjacentes ao desenvolvimento da proposta.

3.1 A Pesquisa Interdisciplinar

Segundo Thiesen (2008), a discussão sobre a interdisciplinaridade tem sido tratada a partir de dois enfoques: o epistemológico e o pedagógico. Epistemologicamente, os estudos contemplam aspectos da produção, reconstrução e socialização, paradigmas científicos que integram métodos de investigação e mediação entre sujeito e realidade. Já pelo enfoque pedagógico, são discutidas questões de natureza curricular e de ensino e aprendizagem. Assim, neste trabalho, assumimos esses dois enfoques - o epistemológico e o pedagógico - sendo o primeiro utilizado para justificar nosso movimento de pesquisa e o segundo para balizar nosso estudo de caso, junto aos adolescentes internos num CENSE do Estado do Paraná, já que estamos considerando as ações desenvolvidas junto a eles na implementação como socioeducacionais. Seja a partir de uma forma ou de outra, a interdisciplinaridade

[...] busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência (THIESEN, 2008, p. 545).

Para Thiesen (2008), a interdisciplinaridade se funda num caráter dialético da realidade social, que engloba contradições e movimentos complexos para perceber a realidade com a mínima fragmentação possível, sem desconsiderar múltiplas determinações e mediações históricas que constituem o tema. Questiona-se, portanto, o “o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão

o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade” (THIESEN, 2008, p. 546). Na mesma esteira de compreensão, Leis (2011) aponta que a “interdisciplinaridade reside na capacidade de integrar modos de pensar de várias disciplinas para produzir um avanço ou salto do conhecimento a um patamar que seria impossível de ascender por meios disciplinares” (LEIS, 2011, p. 107-108). Conforme o autor, embora esses aspectos estejam presentes na maioria dos trabalhos interdisciplinares, dificilmente eles aparecem em equilíbrio, de modo que

[...] a prática da interdisciplinaridade não supõe uma negação das bases epistemológicas das disciplinas, como no caso da transdisciplinaridade, mas também não pretende deixar intacto o monopólio epistemológico das disciplinas como no caso da multidisciplinaridade (LEIS, 2011, p. 110).

As concepções de interdisciplinaridade são diversas, mas existe consenso sobre algumas de suas características. Nesse sentido, Japiassu (1976), um dos primeiros autores a tratar da interdisciplinaridade no Brasil, menciona que “[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”. E continua: [...] seu verdadeiro horizonte epistemológico não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento (JAPIASSU, 1976, p. 75). A abordagem mais comum tende a compreendê-la como um processo de resolução de problemas complexos, uma junção de perspectivas disciplinares múltiplas, construindo uma compreensão mais abrangente. Desse modo, como destaca Coelho (2017), buscam-se ferramentas para a apreensão dos fenômenos mais complexos, lidando com a pluralidade dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade se constitui sob o paradigma da complexidade, que é inerente e necessário ao tratamento de temas complexos, numa realidade da mesma natureza. A partir disso, Edgar Morin (2005) concebe que a interdisciplinaridade representa uma reforma do pensamento científico em direção a contextualização e articulação, para além da visão disciplinar fragmentária. A perspectiva interdisciplinar coaduna-se ao paradigma da complexidade. Nesse sentido,

o complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2005, p. 23).

Na visão de Morin (2005), a interdisciplinaridade responde a exigências analíticas da ciência contemporânea, para além da ciência moderna que se instaura a partir do pensamento de autores como Galileu, Descartes e Newton, cujos procedimentos levavam a pensamentos claros com pauta em dados objetivos, exatidão e neutralidade, compartimentalização e especialização disciplinar do saber. Ao discutir a ciência moderna, Pombo (2004) problematiza que ela se

[..] constituiu justamente no momento em que optou uma metodologia que lhe permitia “esquartejar” cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina. Ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor o todo, reconstituir a totalidade. A ideia subjacente é a de que o todo é igual à soma das partes (POMBO, 2004, p. 5-6).

Desse modo, conforme aponta Pombo (2008, p. 15), a interdisciplinaridade é sempre um conceito que invocamos quando nos deparamos com os limites de nossos territórios de conhecimento, quando enfrentamos um problema que exige diferentes perspectivas. A partir desses pressupostos, ao assumir a perspectiva interdisciplinar em nossa pesquisa, coadunamos referenciais teóricos do campo educacional, do direito e da teoria dialógica e enunciativa de linguagem do Círculo de Bakhtin e da psicologia, possibilitando múltiplos olhares sobre a temática da socioeducação, considerando-a como uma problemática complexa, que necessita ser discutida pela a intersecção entre essas diferentes disciplinas.

Nesse interim, assumimos a perspectiva dialógica e sociológica de linguagem do Círculo de Bakhtin para amparar a compreensão das axiologias presentes em discursos produzidos por adolescentes internos em um CENSE do Estado do Paraná, os quais se manifestam por meio de *raps*, para expressar avaliações sobre a própria socioeducação e suas vivências e sentimentos nesse cronotopo. Do mesmo modo, referenciais do campo do direito e da educação são utilizados para compreender o tema da socioeducação a partir da perspectiva histórica da legislação brasileira voltada a esse aspecto, como se concretiza na primeira seção desta dissertação. Adotando o mesmo viés interdisciplinar, apresentamos, ainda, na primeira seção do trabalho, uma breve revisão teórica para compreender experiências de trabalho com o *rap* no cronotopo da socioeducação e sua importância para expressão verdadeira de sentimentos e avaliações por parte de adolescentes privados de liberdade.

Por fim, no movimento de análise dos *raps* produzidos por adolescentes internos em um CENSE do Estado do Paraná, mais uma vez nos valem da interdisciplinaridade para analisar às ideologias presentes nessas letras, sob a guia perspectiva teórico-metodológica da concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, de vozes sobre a socioeducação e da psicologia, o que nos permite tanto realizar uma escuta alteritária dos adolescentes quanto sugerir apontamentos para melhoria do processo de responsabilização, ressocialização, emancipação humana e preparação para a reinserção desses adolescentes ao convívio social. Esse enfoque epistemológico da pesquisa interdisciplinar sustenta o desenvolvimento geral da pesquisa, que perpassa a revisão teórica e a análise. A interdisciplinaridade, ainda, se marca presente na concepção do estudo de caso realizada junto aos adolescentes internos num CENSE Paranaense. Numa atitude que concebe a questão do conhecimento, como uma ação que promove parceria e integração (FAZENDA, 2002), serão organizados e implementados roteiros de interação junto aos adolescentes participantes da pesquisa, os quais serão propostos e mediados pela pesquisadora, com objetivo de conscientizá-los sobre o que representa a própria socioeducação e o que representa o *rap* como forma de expressão.

Os roteiros são organizados de forma subsequente a dois módulos de ação, um que versa sobre a historicidade e objetivos da socioeducação e outro sobre o gênero discursivo *rap*, para que os internos ampliem seus conhecimentos tanto sobre o tema sobre o qual irão se expressar quanto sobre o gênero que mobilizará o dizer de cada um. Conforme explicita Fazenda (1994, p. 47), a interdisciplinaridade, no seu enfoque pedagógico, traz uma nova perspectiva de pensar a identidade. A autora enfatiza que o que importa não é tentar explicar as causas das ações dos indivíduos e suas representações, mas compreendê-las a partir da forma como elas ocorrem. Fazenda (2008) acredita no poder de negociação a que a interdisciplinaridade congrega na prática educativa. A autora acredita na interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, o que nos leva a pensar sobre aspectos que envolvem a cultura do lugar.

Fazenda (2008) defende que não podemos tratar a interdisciplinaridade na educação, e aqui acrescentamos, na socioeducação, apenas a partir da prática empírica, “mas é necessário que se proceda uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada” (FAZENDA, 2008, p. 21). Segundo a autora, discutir a interdisciplinaridade em contexto pedagógico ou didático requer uma imersão profunda no conceito de escola e aqui reformulamos, no conceito do CENSE, o que faremos de forma cuidadosa e dialética ao discutir o contexto da pesquisa ainda nesta seção metodológica desta dissertação. Portanto, uma proposta estudo de caso que envolve módulos de implementação e roteiros de interação sobre socioeducação e *raps* junto aos alunos do CENSE ancora-se em uma das mais importantes

características da interdisciplinaridade escolar: respeitar os saberes dos alunos e sua integração com os conhecimentos sistematizados.

Acreditamos que no processo que envolve a orientação no contexto da socioeducação é sumariamente necessário escutar/ouvir o outro. Esse princípio baliza a nossa escuta alteritária dos adolescentes internos por meio das letras produzidas por eles. Nesse sentido, conforme postula Santos (2008, p. 168), “Cuidar do outro” é a dimensão que nos aproxima das questões existenciais do ser-com-o-outro, direcionando-nos num movimento de dentro para fora, numa força centrífuga de ordem contínua”. Para esse autor, o ser, o sujeito presente só pode ser quem é, de fato, quando é convocado pelo mundo e difunde-se nele. Cuidar do outro é também o ouvir em seus anseios. Assim, “permitimos ouvir o outro e ouvir nossos anseios de pesquisadores interdisciplinares que fazem do encontro uma virtude e do encontrar uma necessidade” (SANTOS, 2008, p. 169).

3.2 Pesquisa qualitativa e interpretativa

O movimento interdisciplinar epistemológico para compreender o caminho de nossa pesquisa e o movimento interdisciplinar pedagógico que empreendemos para concepção, elaboração e implementação de módulos e roteiros de interação para geração de dados de análise desta pesquisa – os *raps* produzidos pelos adolescentes – coaduna-se aos paradigmas da pesquisa qualitativa e interpretativa. Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa e interpretativa é bastante eficaz à abordagem de temas da vida social e a interpretação de como os indivíduos constroem o mundo à sua volta, a partir de diferentes abordagens que trazem formas e sentidos, e podem ser analisadas a partir de diferentes métodos qualitativos que permitem interpretar modelos, teorias, vivências, que contribuem para explicar questões sociais (FLICK, 2009, p. 9). Esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo “lá fora”, as vivências e não em contextos fechados de pesquisa, como os laboratórios. Portanto, considera entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de contextos peculiares e de diversas maneiras (FLICK, 2009), por meio da análise de experiências individuais ou de grupos. Por isso,

na metodologia qualitativa, os elementos em estudo são os discursos, e seus instrumentos são a análise e a interpretação da linguagem. Para tanto, deve-se considerar a singularidade da pessoa, porque sua subjetividade é uma manifestação da plenitude de sua vida. A experiência e a vivência ocorrem no terreno da coletividade e se contextualizam pela cultura do grupo social em que ela se insere (MINAYO, 2011, 2012).

Os estudos qualitativos e interpretativos preocupam-se em descrever a complexidade do problema e nesse ponto coadunam-se produtivamente à perspectiva interdisciplinar. Por isso, focam as experiências dos sujeitos e seus significados em relação a processos, eventos e estruturas nos quais estão inseridos, a convergir à complexidade de temas ou objetos. A pesquisa qualitativa preocupa-se, ainda, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados e que por envolverem motivos, “aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21).

Conforme discute Gunther (2006), a pesquisa qualitativa e interpretativa se ancora em algumas premissas como: a realidade social é também atribuição social de significados, as condições da vida objetiva tornam-se importantes aos significados subjetivos, o caráter comunicativo permite o processo de reconstrução das realidades, o objeto é visto em sua historicidade e, por fim, dá ênfase no caráter processual e na reflexão. Já para Bicudo (2005), as investigações de cunho qualitativo compreendem que os sujeitos são engajados e participantes de contextos históricos, ao mesmo tempo que integram o movimento de criação da realidade.

Nesse sentido, a expressão e a linguagem são instrumentos da pesquisa qualitativa por carregarem significados da cultura, da história, das ações, das convivências e das trajetórias, como é o caso de nossa pesquisa, que tem como sujeitos os adolescentes que cumprem medidas de socioeducação em meio fechado, assim como toma sua expressão materializada discursivamente em *raps*. Dessa forma, do ponto de vista axiológico, em que se relevam os valores, as investigações qualitativas caracterizam-se pela primazia dada à realidade construída pelos/as próprios envolvidos/as, em relação às outras possíveis realidades. Consequentemente, valorizam-se as posturas que levam à aproximação do/a investigador/a com o seu objeto, reduzindo as distâncias e proporcionando uma relação intersubjetiva (FREITAS, 2013, p. 1085).

3.3 Estudo de Caso

A pesquisa é de cunho qualitativo, e, conforme Ludke e André (1986, p.11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Segundo Araújo (2010, p. 32), “a pesquisa qualitativa vem se desenvolvendo a partir de tipos de estudos específicos: a pesquisa participante, a pesquisa-ação, o estudo de caso, a pesquisa etnográfica, entre outras”. O estudo de caso pode ser tratado como

importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas “a olho nu” (YIN, 2005). O autor comenta que, o estudo de caso exploratório é uma metodologia de pesquisa que busca explorar um fenômeno pouco conhecido ou pouco estudado. Ele é usado para gerar hipóteses e teorias iniciais, e geralmente envolve coleta de dados qualitativos.

Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos (GOMES, 2008). Quanto a sua aplicação, verifica-se que se obtém um melhor resultado com o desenvolvimento de um estudo de caso quando se deseja entender um fenômeno social complexo. Para Yin (2005), tal complexidade depreende um maior nível de definição das conexões entre os indivíduos, bem como os intercâmbios que se processam com o meio ambiente nos quais estão inseridos. Ele se concentra em examinar um fenômeno dentro de seu âmbito real. Sobre a ótica de Yin (2005), o mesmo estudo de caso pode envolver mais que uma unidade de análise, como a escolha do estudo de caso como um método particular foi priorizada pelas diversas potencialidades atribuídas a este tipo de método, por exemplo:

a grande capacidade de levantar informações e proposições para serem estudadas à luz de métodos mais rigorosos de experimentação;
a investigação do fenômeno dentro de seu contexto real;
a proximidade do pesquisador com os fenômenos estudados;
a possibilidade de aprofundamento das questões levantadas do próprio problema e de obtenção de novas e úteis hipóteses
(YIN, 2005, s.p.).

Dado exposto, Flyvbjerg (2004) reitera que em relação a uma possível rejeição da utilização deste método pelo fato de não direcionar seus esforços em amostras grandes ou em populações inteiras, a utilização do método se justifica. Primeiro, pelo fato de que este tipo de pesquisa é também essencial para o desenvolvimento da ciência social, e, em segundo, pelo fato de que o método possibilita a compreensão de determinados fenômenos que ocorrem em determinados grupos e que variam em outros casos, a exemplo do nosso público escolhido, os adolescentes em conflito com a lei.

No caso de nossa pesquisa, a participação é estabelecida formalmente por meio de Termo de Livre Esclarecimento (TCLE) assinado pelos responsáveis legais dos adolescentes internos no CENSE onde nossa pesquisa se situa. Da mesma maneira, os participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com as exigências

do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná e legislações vigentes que regulamentam a realização de pesquisas nos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná. Referido termo prevê que o participante poderá desistir da pesquisa, sem prejuízo, sob solicitação de seu representante legal.

Já do ponto de vista informal, a pesquisadora empreendeu diálogos com os participantes para explicar os objetivos e as características da pesquisa, bem como esclarecer sobre os módulos e roteiros de interação dos quais os adolescentes são convidados a participar. Desse modo, o estudo de caso permite envolver tanto situações de estudo de um único caso, quanto múltiplos casos (YIN, 2005), já que o estudo de caso é uma forma de pesquisa que tem por objetivo obter uma compreensão inicial e ampla de um fenômeno ou problema, identificando suas características principais e gerando hipóteses para estudos futuros mais aprofundados. Geralmente, é utilizado como uma etapa inicial de pesquisa em áreas onde há pouca informação disponível, como intuimos ampliar as compreensões sobre a socioeducação e sobre o rap como forma de expressão de adolescentes internos em Centros de Socioeducação.

Em nossa pesquisa, todos esses aspectos são considerados ao apresentarmos os participantes e o contexto em que a pesquisa é desenvolvida, bem como os módulos de implementação e o planejamento dos roteiros de interação a eles subjacentes. Nossa pesquisa, propriamente, não prioriza uma intervenção pontual no contexto da pesquisa, mas está focada na interação, na escuta, vista como uma sequência de efeitos e respostas no relacionamento pesquisador e pesquisados.

3.4 O Pensamento Filosófico Dialógico Sobre As Ciências Humanas e a tomada do texto/enunciado como uma unidade de análise

No texto “Por uma metodologia das ciências humanas”, Bakhtin (2017 [1930/1940]) nos deixa sua maior contribuição para compreensão dos princípios metodológicos orientadores do fazer científico em Ciências Humanas e, por decorrência, em Ciências da linguagem, visto esta ser uma área vinculada à primeira. A partir desse texto de Bakhtin e da contribuição de autores como Faraco (2009), Amorim (2004) e Huff (2021) buscamos elucidar, como, em linhas gerais, o pensamento filosófico dialógico de Bakhtin baliza e se relaciona com nosso trabalho do ponto de vista metodológico de sua constituição interdisciplinar.

Na visão de Faraco (2009), Bakhtin entende que as Ciências Humanas “tratam da criação ideológica” (FARACO, 2009, p. 42). Por isso, o objeto das Ciências Humanas é o ser *expressivo e falante* (BAKHTIN, 2017, p. 59, grifos nossos), como são em nossa pesquisa os

adolescentes internos que se expressam por meio do *rap*. Nesse sentido, explica Huff (2021), que toda a pesquisa em Ciências Humanas, não importa sua área ou os seus objetivos específicos, tem como finalidade principal a compreensão do ser humano, não o ser humano biológico e natural, mas como sujeito social. No entanto, na compreensão de Bakhtin, esse sujeito social não pode ser analisado como uma massa amorfa, como um a mais entre todos os outros sujeitos sociais. É necessário considerar a coletividade, mas, sobretudo, a singularidade dos sujeitos “socialmente organizados e constituídos pela interação social realizada nos discursos, inseridos em um determinado tempo-espço concreto, atravessados por projeções ideológico-valorativas da posição que ocupam (HUFF, 2021, p. 50). Esses princípios convergem ao nosso trabalho de pesquisa com os adolescentes internos nos CENSEs e com a análise dos *raps* produzidos por eles, pois a partir dos princípios da socioeducação, é preciso considerá-los em sua coletividade nas vivências desses espaços e, ao mesmo tempo, em sua individualidade, pois cada um tem uma história de vida única e se expressa de forma única.

Pelo fato de as Ciências Humanas terem o ser expressivo e falante como objeto, na visão de Bakhtin elas “são as ciências do homem em sua especificidade e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial)” (BAKHTIN, 2016, p. 77). Por isso, afirma Faraco (2009, p. 43) que na visão de Bakhtin a atividade científica “como dimensão do universo da criação ideológica, produz texto e, portanto, é sempre uma atividade dialógica”. Essa constatação leva a outro princípio metodológico relevante para o fazer científico em Ciências Humanas. Na visão de Bakhtin “o texto é a *realidade imediata* (realidade do pensamento e das vivências), a única fonte de onde podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2016, p. 71).

O texto-enunciado, por sua vez, é sempre produzido por um “[...] sujeito (pessoa) nas relações entre sujeitos [...]” (BAKHTIN, 2017, p. 31), que apreende os reflexos da sociedade e da cultura (HUFF, 2021). “Cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado)” (BAKHTIN, 2016 [1959/1961], p. 74), ao mesmo tempo que é construído a partir da língua viva, que é um bem comum a todos, que representa valores, ideologias no discurso. Assim, a pesquisa em Ciências Humana é “a expressão do indivíduo e a expressão dos grupos, dos povos, das épocas, da própria história, com seus horizontes e ambientes” (BAKHTIN, 2017, p. 59) e nesse sentido, é, também, “uma relação entre sujeitos e não entre um sujeito e um objeto mudo; em termos bakhtinianos, é dialógica pois se instaura como relação discursiva exigindo de seus

participantes mais que a presença objetiva, mas uma compreensão ativamente responsiva” (HUFF, 2021, p. 50).

Conforme Bakhtin (2017), por ter a capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo, o que o sujeito expressa nos textos é uma compreensão socioindividual que envolve a complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. O ser que se expressa é bilateral, porque se realiza na interação de sua própria consciência com a consciência do outro. No entanto, uma consciência não invade a outra. O que ocorre é a penetração mútua de duas consciências, com a manutenção da distância. Por isso, a interpretação das estruturas e dos sentidos é sempre simbólica. Bakhtin pontua que “onde o homem é estudado fora do texto” (BAKHTIN, 2016, p. 77), não se trata de Ciências Humanas. A partir disso, compreendemos que os *raps* produzidos pelos adolescentes internos não são objetos mudos, mas podem expressar avaliações, emoções, sentimentos, refrações de quem são esses sujeitos no tempo-espaço do mundo e no tempo-espaço do CENSE. Como o texto não pode ser estudado como produto fechado, acabado, é sempre necessário considerar a relação que ele tem com outros textos. Nesse sentido, pontua Huff (2021) que o

texto-enunciado deve ser sempre tomado para estudo na sua totalidade, que compreende não só o texto em si, mas o texto e suas relações dialógicas, o verbal e o extraverbal, pois só como texto-enunciado é que o texto pode ser compreendido como ato humano que apresenta refrações ideológico-valorativas do próprio sujeito e da sociedade (HUFF, 2021, p. 51-52)

Nesse sentido, segundo Bakhtin, cada palavra ou cada signo integrante do texto está para além dos seus limites do seu fechamento, de modo que “toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com os outros textos (BAKHTIN, 2017, p. 66). Corroboram Amorim (2004, p. 188) que todo ato humano manifestado em texto não pode ser compreendido fora do contexto dialógico que o gerou e nesse sentido, “nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é *texto*. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante*” (AMORIM, 2004, p. 187, grifos nossos). Ao estudarmos e analisarmos o texto-enunciado de um sujeito, tanto é necessário considerar a

[...] compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu *significado* em dado *contexto* (mais próximo e mais-distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e universalidade (BAKHTIN, 2017, p. 63).

E para que possamos compreender as valorações, ou axiologias, ou seja, o elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e universalidade, como recomenda Bakhtin, precisamos compreender a “influência da realidade extratextual sobre a formação da visão artística e do pensamento artístico do escritor (e de outros criadores de cultura)” (BAKHTIN, 2017, p. 68). Sem compreender as camadas componentes da dimensão extralinguística da produção dos enunciados – seu cronotopo, a esfera ideológica de sua produção e a situação de interação em que foi gerado – não podemos compreender o enunciado, pois sua dimensão extralinguística, a realidade extratextual integra seus sentidos. É a partir desse lugar que, segundo Faraco, “Bakhtin se identificava com uma tradição hermenêutica, [...] que entende que o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos (FARACO, 2009, p. 40).

3.5 Contexto da pesquisa

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2021), o CENSE Laranjeiras do Sul integra o Sistema de Garantia de Direitos do Estado do Paraná e está inserido atualmente na estrutura organizacional da SEDS, subordinado a Coordenação de Medidas Socioeducativas – CMS/SEDS. Foi inaugurado no dia oito de março de 2007, é uma das quatro obras construídas pelo Governo do Estado sob novos parâmetros arquitetônicos, atendendo parcialmente ao recomendado pela resolução 119 do CONANDA, de 11/12/2006, Lei 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente e das Regras de Beijing – UNICEF. A estrutura física do CENSE permite assegurar aos adolescentes internados o respeito à sua individualidade e também à dignidade da pessoa humana em desenvolvimento, bem como a segurança, a educação e a humanização do atendimento.

Possui uma área construída de 4,7 mil m², e foi projetado inicialmente para atender 78 adolescentes. Esta capacidade foi aumentada, em 2011, para 88 adolescentes do sexo masculino, sendo 78 adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa de internação e 10 adolescentes em regime de internação provisória (PARANÁ, 2021). A estrutura física da Instituição contempla oito casas onde os adolescentes são distribuídos, a considerar sua situação processual, as relações interpessoais e o nível escolaridade. As casas são nominadas de “A” a “G”, sendo que uma delas é específica - denominada de Recepção. No quadro 1, apresentamos o descritivo funcional das referidas casas.

Quadro 1 – Descritivo funcional das casas componentes do CENSE

CASAS	NÚMERO DE VAGAS	DESCRIPTIVO FUNCIONAL
Casa “Recepção”	8 vagas	Destinada à recepção e triagem de adolescentes em qualquer situação processual.
Casa “G”	10 alojamentos individuais	destinada aos adolescentes que ingressam na instituição para cumprimento de medida socioeducativa de internação provisória.
Casas “B”, “C”, “D”, “E” e “F”:	com 10 alojamentos individuais cada	destinadas ao atendimento dos adolescentes internados, sendo a casa “G” destinada a adolescentes primários na prática de atos infracionais e com menor compleição física.
Casa “A”	10 alojamentos duplos	destinada aos adolescentes que dispõem de melhor prospecção na medida, sendo a única casa da qual os adolescentes podem ser avaliados e encaminhados para atividades externas sem o monitoramento da equipe socioeducativa responsável pela execução da medida.

Fonte: (Projeto Político Pedagógico do CENSE de Laranjeiras do Sul)

O CENSE Laranjeiras do Sul recebe adolescentes exclusivamente do sexo masculino, na faixa etária de 12 a 21 anos, oriundos das mais diversas Comarcas de todo o Estado do Paraná, encaminhados via Central de Vagas/SEDS. Segundo os dados estatísticos consolidados pela Secretaria da Família e Desenvolvimento Social – SEDS, do primeiro semestre de 2014, os adolescentes apresentam o seguinte perfil: a faixa etária de maior incidência entre 15 e 17 anos; a maioria se autodeclarara branca, ausente do sistema escolar, a apresentar acentuada distorção idade/série; desenvolvendo atividades laborais de forma informal e situadas na periferia do sistema produtivo; alguns são usuários de substâncias psicoativas, sendo que as mais utilizadas em ordem decrescente são: álcool, maconha, tabaco e crack.

Laranjeiras do Sul está situada na região Centro Sul do Estado do Paraná, fazendo parte da Associação de Municípios chamado de Cantuquiriguaçu. Foi capital do Território Federal do Iguaçu, entre 1943 a 1946. Segundo dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, relativos a 2010, sua população é de 30.777 habitantes, sendo que a economicamente ativa é de 15.451. Apresenta um índice de desenvolvimento humano – IDH de 0,706. A cidade não possui indústrias, suas principais atividades econômicas são: agropecuária, comércio varejista, construção civil e educação. A implantação do Centro de

Socioeducação em Laranjeiras do Sul foi bem aceita pela população, pois trouxe maiores oportunidades de emprego e aumento do poder aquisitivo dos cidadãos, refletindo positivamente na economia da cidade. Por outro lado, por ser uma cidade relativamente distante de outros polos urbanos, os meninos para lá encaminhados ficam, por vezes, geograficamente distantes de suas famílias. São, geralmente, considerados sujeitos problemáticos.

3.5.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são a psicóloga orientadora e quatorze (14) adolescentes do sexo masculino que cumprem medida socioeducativa de internação em um CENSE do Estado Paraná.

3.5.2 A orientadora/pesquisadora

A pesquisadora é Bacharel em Psicologia (2017) pela Fundação Assis Gurgacz, Cascavel -PR e Especialista em saúde pública: ênfase em saúde mental, álcool e outras drogas (2021), Pós-graduada em Intervenção social nas políticas públicas de assistência, educação e saúde (2018); e aluna regular do Programa de Mestrado Sociedade e Desenvolvimento (UNESPAR), Campus Campo Mourão-PR. Suas experiências estão aqui dispostas na forma do relato que segue, especificamente nesta parte da dissertação, em primeira pessoa.

Trabalhando com adolescentes como estagiária do curso de Psicologia, em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS AD) 2014/2016, que tem como público-alvo crianças e adolescentes que fazem uso de substâncias psicoativas (SPA) na cidade de Cascavel -PR, pude conhecer na prática a dinâmica que envolvia o mundo dos adolescentes, que juntamente com o uso de drogas, já haviam ingressado nos Centros de socioeducação por algum período da vida. Os relatos que ouvia de suas experiências me motivaram a conhecê-los de forma mais humana possível.

Durante esse processo, enfrentamos desafios na prática com desdobramentos positivos na elaboração e formatação de novas abordagens com alguns adolescentes que já estavam em situação de conflito com a Lei. Já no mês de maio de 2017, logo após minha formação, obtive êxito numa seleção para trabalhar no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) na cidade de Corbélia-PR. Considerando o fato de, na época, estar cursando a Pós-graduação em “Intervenção nas Políticas Públicas” foi muito útil trabalhar e poder colocar na prática todo conhecimento adquirido paralelamente.

Trabalhar com Políticas Públicas estando recém-formada, acredito que foi um divisor de águas na minha vida, pois experienciei desafios e conquistas diárias em campo. E com essa experiência positiva na minha vida, e posterior a esse trabalho consegui ser classificada num processo seletivo da Secretaria de Justiça, Família e Trabalho do Estado do Paraná (SEJUF), para atuar como Técnica/Psicóloga num Centro de Socioeducação na cidade de Laranjeiras do Sul-PR. Nesta unidade, pude, enfim, realizar um sonho, trabalhar com Medidas Socioeducativas em meio fechado, o que se concretizou como um ciclo que teve início quando trabalhei no CREAS, com medidas socioeducativas em meio aberto.

Como pesquisadora, o que me motivou a interessar pela temática, foram os dados relacionados à violência presente no cotidiano dos jovens e dos adolescentes. Percebemos o quanto isso é assustador e como pode influenciar na perpetuação do ciclo de violência no qual os adolescentes se encontram imersos. Já atuando como técnica Psicóloga no Centro socioeducativo na cidade de Laranjeiras do Sul pudemos observar dados relacionados à violência presente no cotidiano dos jovens adolescentes que cumpriam medidas de internação.

Contudo, ao longo do mestrado, minhas expectativas foram se aperfeiçoando juntamente com a orientadora, que veio somar conhecimento, informação, conteúdo prático e teórico na área de formação humana, processos socioculturais e instituições, correlacionado com o projeto proposto que abrange "Axiologias sobre socioeducação em *raps* produzidos por adolescentes internados em um CENSE do Estado do Paraná". O grande desafio desta pesquisa, além do seu caráter interdisciplinar é o fato de promover um diálogo dentre os infantes autores de conduta análogas àquela descrita na Lei como crime, pois uma proposta de socioeducação que acreditamos dialógica é a que exprime concordância com o modo de vida democrático. Assim, nesse fazer interdisciplinar, pude me aprofundar em discussões sobre práticas socioeducativas, para executar projetos com adolescentes, no período em que trabalhei no CENSE.

3.5.3 *Os adolescentes internos*

Participaram da investigação 14 adolescentes⁷ com a idade entre 16 a 19 anos, do sexo masculino, que cursam o Ensino Fundamental e Médio, privados de liberdade, que cumprem

⁷ A capacidade de atendimento do CENSE de Laranjeiras do Sul é de 89 adolescentes, no entanto, devido à ainda casos recorrentes da COVID-19, a instituição está atendendo a média de 38(trinta e oito) adolescentes. A participação dos jovens é voluntária, mediante concordância firmada em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

medida socioeducativa de internação no CENSE de Laranjeiras do Sul-PR. Para seleção dos sujeitos participantes, foram adotados todos os procedimentos éticos para a realização de pesquisas com seres humanos, sendo que a participação foi voluntária, mediante concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 anos (Anexos I e II), aprovados pelo Comitê de ética da Unespar, sob o parecer nº 5.460.815.

No que tange ao consumo de drogas ilícitas, dos quatorze adolescentes sujeitos desta pesquisa, doze eram usuários de substâncias psicoativas (SPA). A maioria consumia maconha e uma parcela já utilizou ou experimentou a Cocaína, Crack, Ecstasy, Lsd e Álcool. Apenas dois adolescentes relataram nunca terem usado nenhum tipo de drogas. Ao averiguar o perfil psicossocial dos adolescentes, consta no histórico familiar de um deles que sua genitora é apenada. Outro adolescente tem seu genitor apenado.

Quanto aos atos infracionais, seis respondem por assalto, quatro por homicídio, três por tráfico de drogas e um por latrocínio. Como se pode observar, os atos infracionais descritos são graves e já se constituem como marcas expressivas do envolvimento desses jovens com o mundo do crime. Assim, trata-se de jovens com baixa expectativa de progredir social e economicamente, sem projetos de vida definidos e, sobretudo, com histórias de vida que envolvem abandono, desproteção, sofrimento, pobreza, negligência com a escolaridade, e outros.

Quadro 2 - Descritivo Perfil dos sujeitos da pesquisa

Nome Fictício	Idade	Cursando	Ato Infracional
Alfa	19	7º Ano E.F II	Art.121
Bravo	18	1º Ano E.M	Art. 33
Charle	18	Conclui E.M	Art.121
Delta	17	1º Ano E.M	Art.157
Eco	17	7º Ano E.F II	Art. 33
Fox	17	6º Ano E.F II	Art. 157,§ 3, II do CP
Golf	16	7º Ano E.F II	Art.121 Tentado
Hotel	16	6º Ano E.F II	Art.121
India	16	9º Ano E.F II	Art.157
Juliete	16	8º Ano E.F II	Art.33
Kilo	16	6º Ano E.F II	Art. 33

Lima	16	6º Ano E.F II	Art.121 Tentado
Mike	16	6º Ano E.F II	Art.121
November	16	8º Ano E.F II	Art.33

Fonte: A autora, por ser um alfabeto fonético muito usado em comunicação via rádio usado nos censos.

3.5.4 Plano de ação

O plano de ação para o estudo de caso engloba a proposta de implementação de quatro (04) oficinas, com duração de duas horas cada um, a serem desenvolvidas com os jovens no contexto da socioeducação. Não utilizamos o termo plano de aula, porque apesar de as oficinas serem implantadas como uma ação socioeducativa, elas não são compreendidas como aulas vinculadas a um componente disciplinar específico, mas como uma ação legítima e planejada de preparação e de escuta efetiva autorizada como uma ação pedagógica dentro da socioeducação. Assim, preferimos a terminologia oficinas, por representarem uma sequência de ações planejadas de interação. As oficinas contemplam ementa, conteúdo programático, metodologia de trabalho balizada por orientações do campo da psicologia, recursos didáticos a serem utilizados, referências. No entanto, como já dispusemos, trata-se de interações mais soltas, com propósitos de suscitar o diálogo e não de uma aula formal vinculada a um componente curricular específico.

O foco das duas primeiras oficinas é propiciar expandir conhecimentos sobre a história da legislação em torno do tratamento de crianças e adolescentes em conflito com a lei, a desfechar na compreensão da proposta de socioeducação, de seus objetivos, porque o conteúdo temático posteriormente solicitado nas letras do *raps* envolve avaliações sobre as vivências na socioeducação. Assim, o primeiro roteiro de interação objetiva que os adolescentes possam conhecer melhor a própria história da legislação, a compreender o caráter punitivo que prevaleceu no tratamento de crianças e adolescentes em conflito com a lei durante grande parte da história da legislação brasileira. A compreensão dessa doutrina de punição é importante para que, posteriormente, possam compreender a proposta de proteção integral, à qual todas as ações socioeducativas dentro do CENSE devem ser convergentes. O primeiro e o segundo roteiro constituem-se numa reflexão que subsidia compreenderem como têm se dado as ações socioeducativas no seu regime de internação. O objetivo é que compreendam onde estão e os objetivos de ali estarem. As duas primeiras oficinas, ainda, respondem à própria orientação da teoria metodológica dialógica de Bakhtin e o círculo, a partir da qual é preciso estabelecer

alguma relação dialógica com o tema em outros enunciados, para que se possa expressar sobre ele. Assim, segue a descrição das oficinas I e II:

Quadro 03 – Plano de desenvolvimento da oficina I

OFICINA I

Título:
Conhecendo a História da Legislação: da Punição a Proteção Integral
CARGA HORÁRIA: 2 Horas DATA: 12/12/2022
EMENTA
História da Legislação aplicada aos menores no Brasil. Ordenações Filipinas. Código Criminal do Império. Código Penal de 1890. Código Mello de Matos. Código de Menores. Constituição Federal de 1988. Eca
OBJETIVOS
1 GERAL: Expandir conhecimentos dos adolescentes sobre a historicidade das legislações aplicadas aos menores em conflito com a Lei.
2 ESPECÍFICOS:
<ul style="list-style-type: none"> a) Refletir sobre o caráter punitivo das legislações antigas e sua diferença em relação ao caráter de proteção integral preconizado na Constituição e no Eca. b) Compreender a evolução da legislação Brasileira de acordo com os diferentes contextos
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ordenações Filipinas ou Código Filipino de 1603 ✓ Código Criminal do Império de 1930 ✓ Código Penal de 1890 ✓ Código Mello de Matos ou Código de Menores de 1927 ✓ Código de Menores de 1979 ✓ Constituição Federal da república de 1988 ✓ Estatuto da Criança e do Adolescente 1990
METODOLOGIA DE TRABALHO
<p>Oficina com a técnica de grupo operativo.</p> <p>Essa técnica foi desenvolvida pensando no sujeito, na sua relação objeto e no grupo, baseada na estrutura de vínculos que modela a intervenção em grupo, atribuindo à técnica um caráter dinâmico e interdisciplinar, que pode ser utilizado tanto na educação e saúde (grupos de ensino) quanto em intervenções psicoterapêuticas (grupoterapia).</p> <p>A técnica de grupo operativo consiste em um trabalho com pessoas, cujo objetivo é promover um processo de aprendizagem para os sujeitos envolvidos. Aprender em grupo significa uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações. Os grupos voltados para a reflexão em educação funcionam como estratégias eficientes, nos quais se abrem espaços para a escuta das necessidades das pessoas e para a sua informação. Esta técnica se destaca por ser uma ferramenta de incorporação do saber caracterizada pela didática horizontal, que torna participante um agente ativo e responsável por mudança de hábitos (MENEZES; AVELINO, 2016).</p>

Os adolescentes são convidados a sentarem em círculo. Previamente à interação, a orientadora expõe aos adolescentes o que será discutido no roteiro de interação: Ementa, objetivos e conteúdo, em slides. Em seguida, dispõe 14 cartazes produzidos antes da interação, sendo seus conteúdos sobre cada legislação a ser estudada. O conteúdo dos cartazes dispõe o nome da legislação e seu ano de publicação, a idade da imputabilidade penal, as medidas punitivas ou de proteção previstas e um comentário crítico sobre a referida legislação. Os cartazes são dispostos em ordem cronológica da legislação numa carteira ao centro do círculo.

Cada adolescente é convidado a dirigir-se ao centro, pegar um cartaz e lê-lo, socializando ao grupo. Posteriormente, o adolescente afixa o cartaz em local determinado dentro da sala. Em seguida, a orientadora faz explicações complementares e assim se sucede até que todas as legislações previstas no conteúdo do roteiro sejam socializadas no grupo. Por fim, a orientadora pede que os adolescentes se manifestem sobre qual legislação mais lhe chamou a atenção e por quê.

As vozes dos adolescentes são acolhidas e a última questão de reflexão é lançada:

- a) Vocês compreenderam a diferença entre uma legislação de caráter punitivo e uma legislação de proteção integral?
- b) Por que na opinião de vocês, só em 1988 o Brasil propôs uma legislação voltada ao caráter protetivo de crianças e adolescentes?

Depois dessas questões e das reflexões realizadas, a orientadora explica que o próximo roteiro é dedicado à compreensão das duas legislações Brasileiras que instituem a proteção integral e adolescentes.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Cartazes
- ✓ Fita adesiva
- ✓ Vídeo de introdução
- ✓ Slides

AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

A avaliação da interação é realizada de forma contínua, cumulativa e participativa, com o objetivo de acompanhar a efetividade da implementação do roteiro junto aos adolescentes. Juntos, orientadora e adolescentes avaliam os resultados e o processo e buscam identificar os conhecimentos construídos, as dificuldades, a didática empregada, de uma forma dialógica. A orientadora convida os alunos a se manifestarem livremente sobre esses aspectos. O processo, ainda, pode ser mediado por questões como:

- a) Foi importante aprender sobre a história das legislações do nosso país aplicadas às crianças e adolescentes que praticam atos conflitantes com a lei?
- b) Houve alguma dificuldade para acompanhar esse roteiro de interação?
- c) Vocês acham que a metodologia empregada nesse roteiro favoreceu a participação de vocês?

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.
BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 1990.

Fonte: A autora.

A oficina II visa propiciar aos adolescentes a expansão de seus conhecimentos sobre as duas principais legislações que balizam ações socioeducativas e sobre os princípios que regem a socioeducação organizada em torno de uma proposta de proteção integral, conforme se dispõe:

Quadro 04 – Plano de desenvolvimento da oficina II

OFICINA II

Título:
Apresentando diretrizes da socioeducação
CARGA HORÁRIA: 2 Horas DATA: 12/12/2022
EMENTA
Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) Estatuto de Adolescente (ECA)

OBJETIVOS
1 GERAL: Expandir conhecimentos dos adolescentes sobre os princípios da Socioeducação.
2 ESPECÍFICOS:
<ul style="list-style-type: none"> c) Promover ações de orientação, conscientização e responsabilização dos adolescentes sobre seus direitos e deveres em relação ao caráter pedagógico das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e Adolescente. d) Compreender como os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas concebem a própria proposta de socioeducação na qual estão inseridos. e) Refletir sobre o grupo social ao qual o adolescente pertence, permitindo a sua inclusão como cidadão protagonista de sua realidade e compromisso.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ ECA ✓ Das medidas de proteção. ✓ Cap I: Disposições Gerais ✓ Título II: Das medidas de proteção. ✓ Cap II: das Medidas Específicas de Proteção <p>2 - Título III: Da Prática de Ato Infracional Cap I: Disposições Gerais Cap II: Dos Direitos Individuais Cap III: Das garantias Processuais Cap IV: Das medidas Socioeducativas</p> <p>SINASE- 1- Título II Da execução das Medidas Socioeducativas Cap I: Disposições Gerais Cap II: Dos procedimentos</p>

METODOLOGIA DE ENSINO
Oficina com a técnica de grupo operativo.
Os grupos voltados para a reflexão em educação funcionam como estratégias eficientes, nos quais se abrem espaços para a escuta das necessidades das pessoas e para a sua informação. Esta técnica se destaca por ser uma ferramenta de incorporação do saber, caracterizada pela didática horizontal, que torna o participante um agente ativo e responsável de mudança de hábitos

(MENEZES; AVELINO, 2016). Os adolescentes são convidados a sentarem em círculo. No início da interação, a orientadora lança questões motivadoras como:

- a) Vocês conhecem o Estatuto da Criança e do Adolescente?
- b) Já ouviram algum discurso negativo sobre esse Estatuto?
- c) Já ouviram falar do SINASE? Sabem o que significa?

A orientadora acolhe as respostas dos alunos e explica a eles que discutirão juntos alguns excertos do Estatuto da Criança e do Adolescente e do SINASE. Antes disso, a orientadora projeta um vídeo sobre o Estatuto da Criança e do adolescente, que apresenta os objetivos do Eca de maneira didática.

O vídeo está disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=rHCUPXCuBv8&t=413>

Posteriormente, a partir de uma metodologia reflexiva passa a projetar excertos do Eca e do SINASE, convidando os internos a se manifestarem sobre o que entenderam do excerto projetado e se eles sentem que aquela recomendação legal é aplicada no contexto da socioeducação que estão inseridos. Depois das discussões e da escuta alteritária dos internos a orientadora distribui uma cartolina a cada participante e pede que eles escrevam o que mais chamou a atenção na discussão do Eca e nas orientações do SINASE, sobre o seguinte comando:

Na posição de adolescente interno no CENSE, produza um cartaz avaliando o que mais lhe chamou a atenção nas discussões sobre o ECA e sobre o SINASE. Posteriormente, mostre os cartazes aos seus colegas e explique por que o aspecto apontado chamou sua atenção.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Slides
- ✓ Vídeo
- ✓ Cartolina

AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

A avaliação da interação é realizada de forma contínua, cumulativa e participativa, com o objetivo de acompanhar a efetividade da implementação do roteiro junto aos adolescentes. Juntos, orientadora e adolescentes avaliam os resultados e o processo e buscam identificar os conhecimentos construídos, as dificuldades, a didática empregada, de uma forma dialógica. A orientadora convida os alunos a se manifestarem livremente sobre esses aspectos. O processo, ainda, pode ser mediado por questões como:

- a) Foi importante aprender sobre o ECA e sobre o SINASE?
- b) Houve alguma dificuldade para acompanhar esse roteiro de interação?
- c) Vocês acham que a metodologia empregada neste roteiro favoreceu a participação de vocês?

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. LEI 12.594/12 DE 18/12/2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em 07 ago. 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 1990.

Fonte: A autora.

O terceiro roteiro de interação tem o objetivo de apresentar o *rap* aos adolescentes como uma expressão livre e fluida, própria de grupos minoritários e geralmente em situação de opressão e vulnerabilidade, a partir do qual se expressam angústias, aflições, dores e anseios coletivos. As oficinas não são longas, em razão de o *rap* ser um gênero discursivo comum às

vivências culturais dos adolescentes internos, que demonstram apreço por ouvir esse gênero musical, sendo que alguns deles também gostam de produzi-lo.

Quadro 05 – Plano de desenvolvimento da oficina III

OFICINA III

Título:
O Gênero discursivo <i>rap</i> como forma de expressão de grupos minoritários
CARGA HORÁRIA: 2 Horas DATA: 13/12/2022
EMENTA
Gênero discursivo <i>rap</i> . O <i>rap</i> como grito social e expressão de grupos.

OBJETIVOS
<p>1 GERAL: Expandir os conhecimentos dos adolescentes sobre o gênero discursivo <i>rap</i>.</p> <p>2 ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> Conhecer a história do <i>rap</i>. Compreender características do gênero <i>rap</i>. Promover autorreflexão dos adolescentes, para as manifestações de valores relativos às vivências socioeducacionais no CENSE a partir do <i>rap</i>. Compreender o <i>rap</i> como uma expressão livre e fluida a partir da qual se pode falar sobre emoções, sentimentos e vivências.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ História do <i>rap</i> ✓ Características do <i>rap</i> ✓ Função social do <i>rap</i> ✓ O <i>rap</i> na socioeducação ✓ O <i>rap</i> como uma oportunidade para uma expressão livre e fluída

METODOLOGIA DE ENSINO
<p>A orientadora socializa com os alunos slides que ajudam a conhecer a história, e as características do <i>rap</i> e suas funções sociais. Posteriormente, explica que o <i>rap</i> tem sido utilizado em muitos trabalhos da socioeducação como uma forma didática e especial de expressão livre e fluida, a partir da qual os internos podem expressar suas emoções verdadeiras, sem se preocupar com a utilização de linguagem formal. Em seguida, convida os alunos a assistirem a dois clipes: “Muleques de Vila”, de cantor e compositor Projota e “Amarelo”, do Cantor Emicida com participação de Pablo Vittar, e vozes de Belchior e Maju.</p> <p>No primeiro momento, os adolescentes apenas assistem aos clipes e no segundo momento ouvem a canção acompanhando a letra impressa. Em seguida, a orientadora pede que eles apontem nas letras as características e as funções sociais do <i>rap</i> que se manifestam na materialidade. Algumas questões orientam essa atividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> Quais características do <i>rap</i> você pode observar nas letras? Quais características do <i>rap</i> você pode observar na música? Descreva questões como ritmos e batidas e outros aspectos que lhe chamaram a atenção. Quanto ao conteúdo, o que as letras expressam? <p>Em seguida, todos assistem a um vídeo que contém uma análise sobre a canção Amarelo e respondem questões sobre conteúdo presente nas quatro vozes que aparece na canção: A de</p>

Belchior, a de Pablo Vittar e do Emicida, Maju conforme segue: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU> :

- a) A primeira estrofe da canção diz: “Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte, porque apesar de muito moço me sinto são e salvo e forte. Nesses versos, a voz demonstra estar agradecida por ser jovem, saudável e forte. E você se sente grato por isso também?
- b) O que pode significar “tenho sangrado demais “?”
- c) O que pode significar “ano passado eu morri, mas esse ano não morro”?
- d) Comente o conteúdo que aparece na voz de Pablo Vittar: permita que eu fale e não as minhas cicatrizes. O que significam essas cicatrizes em sua vida? Você possui alguma ‘cicatriz’ em sua vida? Ou alguma ferida sobre a qual gostaria de falar.
A partir dessas perguntas a orientadora deixa os adolescentes livres para se expressarem oralmente ou para refletirem se assim preferirem.

Depois conversa com os adolescentes sobre o conteúdo presente na voz do Emicida, a partir da mediação de questões como:

- e) Leia a estrofe cantada na voz de Emicida. Essa voz que canta tem sonhos? Como são esses sonhos? Qual é seu combustível? E você tem sonhos para seu futuro? Quais?

*Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone
Pra que amanhã não seja só um ontem
Com um novo nome*

- f) Comente os seguintes versus que aparece na voz do Emicida:

*O abutre ronda, ansioso pela queda
Findo mágoa, mano, eu sou mais que essa merda
Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso*

*Mano, rancor é igual tumor, envenena raiz
Onde a plateia só deseja ser feliz, saca?
Que o mesmo império canalha
Que não te leva a sério
Interfere pra te levar à lona
Então revide, diz*

A partir da pergunta e da leitura dos versos, os adolescentes são convidados a manifestarem suas avaliações livremente, enquanto a orientadora anota as principais respostas no diário de bordo. Posteriormente, passam às discussões sobre a canção “Muleque de vila”, do cantor Projota. Para cada gênero apresentado, pedimos que eles dissessem qual o propósito de as pessoas produzirem aqueles textos.

O passo seguinte é ouvir *rap*. Em seguida, os alunos são solicitados a refletir sobre a finalidade do *rap* que ouviram e a relação entre o discurso apresentado nessa canção e suas realidades. Discutimos a funcionalidade social do gênero *rap*, ocasião em que destacamos a sua finalidade de protesto.

Nessa interação os adolescentes ficam livres para fazer a interpretação da letra da canção. Assim, a orientadora pede que se dividam em duplas, que escolham os versos do *rap* em questão com os quais eles mais se identificaram, que os anotem numa folha de sulfite e depois os leia para os colegas, explicando o porquê da escolha. As vozes dos adolescentes são acolhidas pela orientadora, que finaliza o roteiro explicando que o próximo encontro será dedicado à produção das letras dos *rap* sobre vivências na socioeducação e sobre quaisquer emoções, angústias, dores, ou outros sentimentos que tenham vontade de expressar sobre suas vivências.

Apresentação de 2 clipes de *raps* nacionais:

a) **Muleque de Vila**- Projota - <https://www.youtube.com/watch?v=kzLESxMqnTg>

b) **AmarELO**- Emicida - <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>

Vídeo de análise do *rap* Amarelo - <https://www.youtube.com/watch?v=YvewRdeDCuQ>

Projeção de slides

Círculo de diálogos em grupo operativo

AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

A avaliação da interação é realizada de forma contínua, cumulativa e participativa, com o objetivo de acompanhar a efetividade da implementação do roteiro junto aos adolescentes. Orientadora e adolescentes avaliam os resultados e o processo.

BIBLIOGRAFIA

EMICIDA. AmarElo (Sample: Belchior - Sujeito de Sorte) part. Maju e Pablo Vittar.

YouTube, 2019, (8:53 min). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 25 de nov. 2022.

PROJOTA Oficial. Projota – Muleque De Vila (Ao Vivo). **YouTube**, 2016, (4:43 min).

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kzLESxMqnTg>. Acesso em: 25 de nov. 2022.

Fonte: A autora.

A quarta oficina é dedicada à produção dos *raps*. Nesse roteiro, a orientadora deixa os adolescentes livres, para que possam se expressar por meio da letra de *raps*. Ressalte-se que em contexto de privação de liberdade é restrito aos adolescentes terem acesso a materiais como lápis, canetas, o que impede que possam escrever em momentos em que se sentem propensos, motivados e inspirados a produzir. Os adolescentes têm acesso controlado a esses materiais no momento de implementação das oficinas, mas não podem, por exemplo, ficar de posse de canetas e lápis em períodos não tutorados e controlados, o que compreendemos como uma restrição importante à produção dos *raps*, visto se tratar de uma criação artística e não somente técnica.

Quadro 06 – Plano de desenvolvimento da oficina IV

OFICINA IV

Título:
O rap como forma de expressão livre e fluída
CARGA HORÁRIA: 2 Horas DATA: 13/12/2022
EMENTA

Encaminhamentos para a produção de letras de *rap* sobre socioeducação e vivências.

OBJETIVOS

1 GERAL: Propiciar vivências de dinâmicas para incentivar a produção de letras de *rap*

2 ESPECÍFICOS:

- e) Desenvolver dinâmicas para que os adolescentes possam planejar o conteúdo das letras dos *rap* a serem produzidos por eles.
- f) Retomar características do estilo do gênero rap ressaltando as funções sociais do *rap*.
- g) Elaborar letras de rap sobre vivências na socioeducação no CENSE.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- ✓ Características do *rap*
- ✓ Funções sociais do *rap*
- ✓ Planejamento de conteúdo dos *raps*
- ✓ Produção de *raps*

METODOLOGIA DE ENSINO

A orientadora inicia a interação explicando aos alunos que o objetivo do encontro é a produção de letras de *rap* que serão analisadas em sua Dissertação de Mestrado. Assim, destaca ser de suma importância serem verdadeiros, livres para manifestar opiniões sobre suas vivências na socioeducação, sobre possíveis problemas que enfrentam, sobre aspectos que gostariam que fossem considerados sobre como se sentem ou como entendem que deveriam ser tratados ou considerados, sobre melhorias gerais nos espaços ou nas próprias metodologias de ensino. Da mesma forma, os deixa livres e os incentiva a manifestarem suas histórias, suas angústias, suas emoções e sentimentos nas letras que produzirem.

Por fim, a orientadora instiga os adolescentes a refletirem sobre seu futuro e sobre a reinserção na sociedade e sobre como deveriam ser os CENSES sonhados por eles, para atender essa proposta verdadeira de reinserção social. Então, avançam ao planejamento do conteúdo da letra dos rap a partir de uma dinâmica de elaboração de um guia de palavras-chaves que acreditam ser importantes em suas vivências.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ✓ Folha
- ✓ Caneta

AValiação DA PARTICIPAÇÃO

A avaliação da interação é realizada de forma contínua, cumulativa e participativa, com o objetivo de acompanhar a efetividade da implementação do roteiro junto aos adolescentes. Juntos, orientadora e adolescentes elaboram o guia de palavras e posteriormente produzem a letra dos *raps* de acordo com o seguinte comando formal de avaliação:

De acordo com todo conteúdo trabalhado nas oficinas, manifeste seu posicionamento crítico sobre suas vivências no Centro de Socioeducação e produza uma letra de rap que ajude a refletir sobre como é a sua vida aqui, como você se sente, o que pretende fazer quando sair. Use a liberdade plena em sua linguagem e criatividade.

Ao produzir a letra deixe se guiar pelo ritmo do *rap*.

BIBLIOGRAFIA

LOUREIRO, B. R. C. Arte, cultura e política na história do rap nacional. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s.l.], n. 63, p.235-241, 29 abr. 2016. Universidade de Sao Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i63p235-241>. Acesso em: 18 fev. 2022.

MACEDO, I. **O discurso musical Rap**: expressão local de um fenômeno mundial e sua interface com a educação. 230f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

Fonte: A autora.

3.5.6 Instrumentos e dados de análise

As anotações no diário de bordo da orientadora constituem balizas para a análise, assim como os *raps* produzidos pelos adolescentes se constituem os dados de análise. Por meio do diário, “pode-se realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão” (PORLÁN; MARÍN, 1997, p. 19-20). Assim, o diário é aqui valorado como registro escrito de memórias individuais, seletivas e intencionais da pesquisadora, carregados de sentimentos, avaliações e olhares sobre a ação socioeducativa desenvolvida, com especial atenção ao registro das respostas dos alunos. As anotações do diário de bordo não se constituem dados de análise, mas ilustram a contextualização das ações desenvolvidas, visto que em perspectiva dialógica a situação extraverbal de produção de qualquer enunciado constitui o enunciado de dentro.

Quanto aos dados de análise, são constituídos por enunciados do gênero *Rap*, os quais, do ponto de vista de sua função social e discursiva, serão descritos em subseção específica desta dissertação, dedicada a compreender suas características composicionais, estilísticas e de conteúdo. Os *raps* são decompostos em excertos, para que sejam analisadas as axiologias mobilizadas. Os excertos serão numerados com a sigla *Rap* 01/01, e assim por diante, – sendo que o primeiro número representa uma referência a um *rap* específico e o segundo número representa um excerto dele extraído, em ordem sequencial.

4 PRESSUPOSTOS DO DIALOGISMO

4.1 Dialogismo: Contextualização sobre o Círculo, suas produções e conceitos orientadores da análise

Conforme discute De Paula (2013), o chamado Círculo de Bakhtin era constituído por um grupo de intelectuais ativos “no contexto da episteme soviética, especialmente nas décadas de 20 e 30 do século 20” (DE PAULA, 2013, p. 243). Tendo como principais autores Bakhtin, Volóchinov e Medviédev⁸, os intelectuais componentes do Círculo mantinham amizade entre si “e seus escritos teórico-filosóficos, às vezes construídos a mais de duas mãos e, alguns, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos, como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo” (IDEM). Além dos três autores proeminentes já citados, segundo Faraco (2009), o Círculo, ainda, era um grupo multidisciplinar, constituído por diversas pessoas de diferentes formações, como o biólogo Ivan Kanaev, a musicista Maria Yudina, esposa de Bakhtin, o estudioso de literatura Lev Pumpianski. O Círculo leva o nome de Círculo de Bakhtin, segundo Faraco (2009, p. 13), “tendo-se em conta que de todos foi ele quem produziu, sem dúvida, a obra de maior envergadura”. A obra produzida pelo Círculo não encontrou recepção imediata no contexto de sua produção. Conforme aponta Huff (2021),

Como consequência desse contexto, embora o período mais profundo de convivência dos integrantes do Círculo de Bakhtin tenha acontecido no início do Século XX, as circunstâncias históricas, não só da Rússia (Revolução de

⁸ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em Orel, pequena cidade ao sul de Moscou, em dia 16 de novembro de 1895. Nasceu em uma família aristocrática empobrecida. Seu pai era empregado de um banco e aos 9 anos, Bakhtin mudou-se com sua família para Vilna, capital da Lituânia, onde aprendeu a conviver com diversos idiomas. Com 15 anos, segue para Odessa, cidade também marcada pelo plurilinguismo para iniciar seus estudos universitários. De Odessa, transfere-se para Universidade de São Petersburgo, onde se matricula no Departamento de Letras Clássicas e se forma em História e Filosofia. Entre 1918 e 1920, em Nevel, ele constitui um círculo de amigos que posteriormente veio a ser conhecido como Círculo de Bakhtin. Bakhtin foi perseguido, e condenado a 5 anos de trabalhos em campo de concentração em 22 de junho de 1929, sentença trocada por 5 anos de degredo⁸ no ermo do Casquistão. Valentín Nikoláievitch Volóchinov nasceu em 18 de junho de 1895 e formou-se em junho de 1924, pela Universidade de Leningrado. Segundo Grillo e Américo (2017), seu pai era funcionário da diretoria das estradas de ferro, vindo a abandonar a família em 1913, quando Volóchinov tinha 18 anos. Sua mãe tinha uma doença que a impossibilitava para o trabalho. Em razão dessas circunstâncias, Volóchinov se encontrava em uma situação financeira extremamente difícil e ganhava a vida dando aulas particulares. Desempregado e casado com uma estudante, o teórico relata que ministrava apenas 2 aulas em troca de almoço e de um pagamento insignificante. Pavel Nikoláievitch Medviédev foi teórico e historiador da literatura, crítico literário, professor da Universidade de Leningrado. Medviédev também “era formado em direito, teve uma carreira de educador e gestor na área da cultura. Desenvolveu intensa atividade no jornalismo cultural e ensinou literatura no Instituto Pedagógico Herzen, em Lenigrado. [...] Medviédev veio a falecer em 1940, vítima dos expurgos políticos que varreram a URSS no fim da década de 1930” (FARACO, 2009, p. 13).

1917, Stalinismo), mas de todo o Mundo (Primeira e Segunda Guerras Mundiais, governos ditatoriais), retardaram muitas das suas publicações e, por consequência, a possibilidade de seu conhecimento de forma global, vindo a acontecer, na Rússia e em alguns países do Ocidente, apenas a partir dos anos 1960, de forma fragmentada e não cronológica (HUFF, 2021, p. 24).

Huff (2021) explica que no Brasil a divulgação e a recepção do pensamento do Círculo foram retardadas pelo regime da ditadura militar de 1964. Havia um certo receio e uma certa resistência dos militares às publicações soviéticas, que eram sempre associadas ao comunismo, que a ditadura se dedicava a combater. “Em 1964, as livrarias russas em nosso país tiveram todos os seus livros retirados para ‘exame’ numa verdadeira operação militar que acabaria em incineração pura e simples” (SCHNAIDERMAN, 2005, p. 14). Já no campo da linguística, nos anos 1970, imperava no Brasil o pensamento estruturalista, que juntamente com uma pedagogia tecnicista fundamentava o ensino de língua no país. Por outro lado, as teorias linguísticas ainda estavam vinculadas ao estruturalismo, sob a influência dos postulados de Saussure, perspectiva essa que desprezava o papel dos sujeitos e da ideologia, visto que nela a língua era vista como “*um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela*” (VOLÓCHINOV, 2018, grifos nossos), concepção que o Círculo se dedicou a combater com firmeza, para postular a língua como ideologicamente constituída, a considerar seu fundamental papel para a formação da consciências dos sujeitos.

Na ciência, na época em que a obra do Círculo começou a chegar ao Brasil, balançava-se o estatuto da objetividade e da racionalidade científica. Entre as principais críticas sustentadas pelos ideais que o Círculo trazia “estavam o abandono do sujeito e da história; a neutralização do papel do pesquisador; as (in)consequências das pesquisas linguísticas tanto no campo etnográfico, quanto no campo da educação” (HUFF, 2021, p. 25). A primeira obra que adentra o cenário científico brasileiro e que começa a ganhar divulgação foi *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (MFL), em 1979. A autoria de MFL chegou ao Brasil creditada a Bakhtin e Volóchinov. De acordo com Brait (2014), MFL ganhou importância e abertura porque não apagava os ganhos do estruturalismo, mas em forma de diálogo expansivo, oferecia

um salto qualitativo no sentido de observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou, por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-la em uso, na combinação dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na

história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens (BRAIT, 2014, p. 22-23).

Assim, tão logo a obra chegou ao Brasil, despertou o interesse de linguistas. Conforme discute Faraco (2009), MFL, a princípio, parecia representar quase com exclusividade o pensamento bakhtiniano, visto que outras obras e ensaios também importantes aos estudos linguísticos, como *Problemas da poética de Dostoiévski*, “Discurso no romance”, que a princípio pareciam estritamente ligadas às contribuições aos estudos literários, só foram descobertas pelos linguistas mais tarde. Com a divulgação e ampliação dos estudos dialógicos no Brasil, foi-se percebendo gradativamente que “o conceito de discurso para o Círculo envolvia também o discurso literário, encontrando assim nas obras voltadas a esfera artística muitos encaminhamentos para o estudo da linguagem em geral” (HUFF, 2021, p. 26).

Embora de forma bastante recortada e às vezes a partir de interpretações ligeiras, as obras do Círculo começaram a ter ampla recepção no Brasil nos anos 90. Na visão de Faraco (2009, p. 15, grifos nossos) houve banalização “de termos como *diálogo, interação e gêneros do discurso*, retirados do vocabulário do Círculo, mas claramente despojados de sua complexidade conceitual”. Na verdade, a abertura para sua leitura veio em 1985, com a abolição do regime militar e instauração do Estado Democrático de Direito. Com a liberdade conferida pelo regime democrático, se iniciou o aprofundamento de leituras e a ampliação de pesquisas vinculadas às compreensões esboçadas pelo Círculo, sendo que seus reflexos se fizeram sentir em todos os campos das Ciências Humanas, da Linguística Geral e da Linguística Aplicada. Tanto é assim, que até mesmo a documentos orientadores do ensino, como os Parâmetros Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, cuja publicação se deu no ano de 1988, os pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin serviram de alicerce.

Atualmente, o dialogismo preconizado pelo Círculo de Bakhtin é baliza para discussões em diversos campos do conhecimento teórico, especialmente no campo das Ciências Humanas e da linguagem. Segundo Faraco (2009, p. 17), as obras do Círculo parecem abarcar dois grandes projetos. Primeiro, por parte de Bakhtin, em seus primeiros textos firma-se “a crítica ao que ele chama de teoricismo, isto é, as objetificações da historicidade vivida, obtidas pelos processos de abstração típicos da razão teórica”. Já o segundo projeto da obra do Círculo pode ser visualizado nas produções de Volóchinov e Medviédev, autores que visam contribuir para a construção de uma teoria da criação ideológica” (FARACO, 2009, p. 15). Volóchinov se dedicou à crítica ao marxismo vulgar

aquele que tenta dar conta dos processos e produtos da criação ideológica por meio de uma lógica determinista e mecanicista, segundo a qual uma relação de causalidade simples, direta, unilateral e unidirecional entre a base econômica e as manifestações superestruturais (FARACO, 2009, p. 15).

Em razão desses projetos, as proposições do Círculo não pareceram se encaixar perfeitamente aos preceitos que sustentavam a visão totalitarista. Assim, a maioria desses membros foi perseguida pelo regime político da época, em razão de seus pressupostos teóricos e metodológicos apontarem a importantes relações entre a interação discursiva, a língua, os sujeitos, a formação da consciência socioideológica, bem como à importância da ideologia, suas relações com linguagem e seu papel para manutenção ou transformação dos sujeitos e das relações sociais.

4.2 Sujeito, língua(gem) e ideologia

A relação entre o que é a língua(gem), o que representa para a formação da consciência dos sujeitos, a ideologia e as relações sociais são um tema que não pode ser encontrado em uma única obra do Círculo. No entanto, essa relação é de grande importância, para compreendermos como os sujeitos se constituem na e pela mediação da língua(gem), e como a própria língua(gem) não é um simples extrato retirado do dicionário, mas é sócio historicamente constituída. Nesse sentido, mais que o valor expresso no dicionário, a palavra é ideologicamente preenchida e seu valor não é fixo, pois é atribuído por interlocutores situados, participantes de interações discursivas circunstanciadas. O valor da palavra ou de qualquer signo é sempre dado, atribuído, a partir da história, de uma situação de interação específica, com base em quem são seus participantes e com base nas partidas ideológicas que assumem em seus discursos e suas práticas.

Explicar essas questões e relações não era uma tarefa tão fácil para o Círculo de Bakhtin, que precisava contestar várias constatações da ciência da época, para que pudesse defender uma concepção dialógica e sociológica de linguagem. Assim, temos na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volóchinov (2018), uma guia importante para compreender que língua(gem), sujeitos, ideologia e relações sociais não são conceitos que podem ser compreendidos em separado. Em um dos principais capítulos de MFL, intitulado “A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem”, Volóchinov (2018), dá início às explicações sobre as inter-relações entre esses conceitos. Nesse ensaio, o autor tece uma crítica à filosofia idealista da cultura e aos estudos culturais de cunho psicológico por conceberem que a ideologia estava situada na

consciência. A partir disso, Volóchinov (2018) passa a apresentar a concepção de signo ideológico como elemento mediador do diálogo interior dos sujeitos e como ponte para o diálogo entre interlocutores socialmente organizados, participantes das interações discursivas.

Na visão do autor, “[...] tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há signo também não há ideologia. [...]” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91). Assim, compreende-se que os signos encarnam valorações e que essas são ancoradas em ideologias. Portanto, a ideologia não pode se realizar, se manifestar ou ser manifestada sem a presença dos signos. Na visão de Volóchinov (2018), portanto, qualquer objeto único e material, ou seja, qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo pode se tornar um signo. Nesse caso, porém, ele irá adquirir uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular, de modo que passa a representar um valor compartilhado entre sujeitos pertencentes a grupos na organização social, que interagem em situações discursivas específicas.

Desse modo, temos que um produto do mundo físico criado pelo homem, ou qualquer elemento da natureza, por si só não é signo ideológico, pois para sê-lo, depende da valoração que ele tem para determinado grupo social. Como exemplos, Volóchinov (2018, p. 91) apresenta o pão e o vinho, alimento e bebida na vida social, mas que para o cristianismo possuem valoração representativa do corpo e do sangue de Cristo e da comunhão entre os homens. Assim, ao ganharem essas valorações se tornam signos ideológicos. Para Volóchinov (2018),

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom, etc) podem ser aplicadas a qualquer signo (VOLÓCHINOV, 2018, p. 90).

Já no processo de interação verbal, os signos, especificamente as palavras, adentram a consciência humana e possuem conteúdos ideológicos que formam e subsidiam a orientação social para a sua formação. “Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois, o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais. [...]” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95). Entre todos os signos, a palavra é signo ideológico por excelência, pois somente ela pode adentrar a consciência, em razão de ser um signo cuja produção depende exclusivamente do organismo humano. Volóchinov (2018), assim, explica que uma consciência individual está sempre já repleta de signos, pois ela só passa a existir conforme é preenchida pelo conteúdo ideológico no processo de interação social do qual os

sujeitos são participantes. Nossa consciência se forma desde que nascemos, pelas palavras que ouvimos, e depois pelas que lemos, palavras estas geralmente comuns ao grupo social ao qual pertencemos. Desse modo, podemos compreender que os signos linguísticos mobilizados nas letras dos *raps* produzidos pelos adolescentes internos nos CENSES são constitutivos de suas consciências, de suas históricas de vida e são carregados de valores.

Assim, para o autor, ainda, “o campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signos há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sígnica.* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93). Se tomarmos a palavra “ventre”, como exemplo, compreendemos que nas interações discursivas aparece revestida por valorações específicas dos diferentes campos ideológicos nos quais é enunciada. A ventre, podem ser atribuídos diferentes índices sociais de valor, a depender das enunciações específicas onde aparece, mas também, a depender do campo ou esfera ideológica da comunicação discursiva de onde se originam os possíveis enunciados em que essa palavra aparece. No campo da medicina, por exemplo, no enunciado “Este paciente está com prisão de ventre”, o signo ventre aproxima-se da significação de cavidade abdominal. Já no campo religioso, no enunciado “Ela carregava o filho de Deus em seu ventre”, o signo ganha valorações que lhe conferem índices de sagrado.

Nessa discussão que envolve a conceituação de signo ideológico e sua importância para a formação da consciência e para as interações discursivas em diferentes enunciados, Volóchinov (2018) defende que toda a palavra “é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o médium mais apurado e sensível da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 98-99). Se existe palavra, existe a ideologia, pois a palavra representa as valorações nos enunciados que encerram a interação que acontece entre os sujeitos. Nesse processo, a palavra constitui o sujeito e sua consciência, já que “graças ao caráter de reversibilidade do signo verbal ideológico, das palavras, que ao exercerem a função de signos verbais, medeiam o processo de tomada de consciência e do posicionamento ideológico do sujeito” (FREITAS, 1999, p. 20). Assim, tanto as palavras quanto os sujeitos se constituem ininterruptamente, pois “para haver sentido, é preciso que essas formas da língua, a significação, sejam apropriadas por sujeitos em interação, o que ocorre na sociedade e na história.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 142).

De forma consoante a essa compreensão, conforme discute Freitas (1999, p. 14), “a palavra, é meio material da veiculação ideológica, ou seja, o signo é um fenômeno do mundo exterior. A palavra, ainda, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica e essa neutralidade se dá, não por ela ter apenas o sentido do dicionário, mas justamente por poder

“assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral, religiosa.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99). No processo da interação verbal social, o signo ideológico, ou a palavra, ganha vida e materialidade através dos enunciados pois “somente o acontecimento enunciativo dará a significação da palavra, que em muitas vezes será diferente da significação registrada no léxico; a significação será construída durante o processo enunciativo da interação verbal social” (FREITAS, 1999, p. 28).

A palavra, assim, é material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. Ela está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. Por isso, de acordo com Freitas (1999), a partir das reflexões bakhtinianas, chega-se ao entendimento de que o signo verbal, ou a palavra, é o meio material da veiculação ideológica. A palavra, em seu estatuto enunciativo, deve ser analisada como elemento ideológico, concretizado no discurso. A palavra da língua e a linguagem em geral, semiótica, gestual, são, na visão de Volóchinov, completamente sociais. E se a língua vive no processo de comunicação social, ela não pode ser uma atividade, ou um processo de criação ininterrupto, realizado em atos discursivos individuais. No capítulo de MFL denominado “Duas tendências do pensamento filosófico linguístico”, Volóchinov (2018) critica as correntes subjetivista individualista e objetivista abstrata desse pensamento sobre a língua(gem).

Para a primeira corrente, “*as leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas*” (p. 148, grifos nossos), o que não é verdadeiro, pois o sujeito apreende a língua dos discursos aos quais tem acesso. Já para a segunda corrente, o objetivismo abstrato, “*a língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela*” (p.162, grifos nossos). Para a primeira corrente, ainda “*A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística*” (p. 148, grifos nossos), o que não é verdadeiro, pois a própria arte, na visão do Círculo, advém da vida social. Ao rebater as concepções de língua vinculadas às correntes do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, Volóchinov (2018) prepara as bases para lançar uma concepção de língua viva, concreta, no capítulo “A interação discursiva”, também integrante da obra MFL. Assim, o autor defende que:

- 1) *A língua como um sistema estável de formas normativas e idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.*
- 2) *A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes.*

- 3) *As leis da formação da língua não são de modo alguns individuais e psicológicas, tampouco pode ser isoladas das atividades dos indivíduos falantes.* As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.
- 4) *A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem.* A formação da língua como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma ‘necessidade livre’ ao se tornar consciente e voluntária.
- 5) *A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social.* VOLÓCHINOV, 2018, p. 224-225, grifos nossos).

De modo geral, o que volóchinov defende sobre a língua(gem) humana é que ela é ideológica e serve a fins sociais. No texto “O que é linguagem”, Volóchinov (2013) creditou o nascimento da linguagem à necessidade de os povos se comunicarem, ou seja, de dizerem algo uns aos outros, pois os laços se estreitavam por meio das necessidades que os trabalhos exigiam dos membros das sociedades. Em concordância com os estudos do russo N.I. Marr, Volóchinov (2013) confirma a voz de que “a linguagem foi criada durante inumeráveis milênios, sobre a base de um instinto de socialização de massa que se embasava nos pressupostos das necessidades econômicas e da organização econômica” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 136). Desde o princípio das civilizações, portanto, “os primeiros elementos da linguagem sonora humana, bem como os da arte, eram elementos de um processo de trabalho mútuo e achavam-se ligados às exigências econômicas e equivaliam à solução produtiva da sociedade”. Na visão do autor, o papel das organizações sociais do trabalho foram fundamentais no nascimento e desenvolvimento das linguagens (VOLÓCHINOV, 2013, p. 137).

Volóchinov (2013), ainda, confirma que a linguagem “não é um dom divino nem um presente da natureza. É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou”. É pela mediação da linguagem, portanto, que os sistemas ideológicos são criados e formados,

[...] a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem. Toda a vida interior do homem depende dos meios que lhe servem para expressá-la. Sem linguagem interior não existe consciência, assim como não existe linguagem exterior sem linguagem interior” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 156).

O diálogo, em sentido amplo, e o expressar pontos de vista, posicionamentos axiológicos dos sujeitos nos enunciados que produz, envolvem “tensão, porque todo sentido é valoração e esta não é algo comum a todos em princípio, nascendo das distintas relações sociais

entre os sujeitos” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 142). A língua é sempre sócia-historicamente constituída, assim como os sujeitos. As palavras da língua ganham valorações cumulativas, novos sentidos vão sendo incorporados na sua historicidade e no uso nas relações sociais e, se a palavra ganha novos valores, ela passa a representar novas relações sociais possíveis. Nesse sentido, “a linguagem é considerada, portanto, um espaço de fundação e manifestação de sentido social, histórica e ideologicamente marcados, cuja compreensão é necessária ao adequado entendimento do modo como a sociedade se constitui simbolicamente” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 144).

Sendo assim, na visão de Sobral e Giacomelli (2016), a percepção de discurso sugere uma dialética fundada na tangibilidade dos costumes sociais, envolvendo sujeitos, ações e processos de trocas simbólicas, processos de manifestação/produção de sentido. Nesse sentido, “ideologia, linguagem e sociedade, que são ao mesmo tempo simbólicas e materiais, mantêm entre si um estreito entrelaçamento, beirando a interdependência, em sua complexidade de elementos que, realizados por indivíduos e para indivíduos, são constituídos por eles” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 150). Assim como a linguagem não deixa de se constituir ininterruptamente, os sujeitos também não. No entanto, a constituição do sujeito sempre ocorre a partir das relações de alteridade. Como explica Bakhtin (2017) no texto *Fragments de 1970-1971*, o sujeito apresenta três relações com o mundo: a) relação entre os objetos; b) a relação entre um sujeito e um objeto e 3) as relações entre sujeitos. Dessas três, as duas últimas, sobretudo, interessam à relação de alteridade.

Na relação entre um sujeito humano e objetos, o objeto até mesmo ser um sujeito. Já no caso das relações entre sujeitos, prevalece uma relação dialógica, responsiva, com construção de sentido dos enunciados (BENTES; MERCÊS; LOUREIRO, 2020). Assim, a relação entre sujeitos tratada por Bakhtin (2017) considera a imagem que o ser humano tem de si próprio, ao se ver, ao ver o que os outros veem, e como o sujeito vê os outros. “Então nesse movimento do Eu como me vejo, como o Outro me vê, e como Eu vejo o Outro vai se construindo as categorias de alteridade dadas pelas relações do *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro- para-mim*” (BENTES; MERCÊS; LOUREIRO, 2020, p. 22). “Para cada indivíduo, todas as palavras se dividem em suas próprias palavras e nas palavras do Outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2017, p. 38).

Em para uma filosofia do ato responsável, Bakhtin (2014) trata das categorias *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*. Na visão do autor, a primeira está intrinsecamente ligada ao fato de o Eu viver dentro de si, de suas próprias atitudes. Quanto essa relação é muito

acentuada, a relação entre o *Eu-Outro* fica mais enfraquecida e as possibilidades de transformação do sujeito se tornam menores, visto que Eu fechado na categoria *eu-para-mim* predispõe-se a olhar de apenas um ângulo, do seu próprio ponto de vista, o que pode influenciar para que este olhar sobre si seja equivocado ou incompleto (BENTES; MERCÊS; LOUREIRO, 2020).

Já na segunda categoria, do *eu-para-o-outro*, o Eu se desloca-se até o Outro, em atos destinados para o Outro. Essa interação com o outro exige responsabilidade. Ao se deslocar para o Outro o Eu não se desfaz. Ele continua único do próprio lugar que ocupa no mundo. Em interação discursiva com Outro o eu não passa ser sem ser modificado. De forma diferentes, na relação de alteridade *outro-para-mim*, o Outro é quem se desloca até o Eu. Nesse caso, os atos do Outro repercutem-se no Eu. De todo modo, esses três movimentos constroem a identidade do sujeito alargada pelo Outro, pela relação de alteridade. A relação de alteridade, do ponto de vista da produção/recepção do discurso é tratada por Bakhtin (2011) no texto *O autor e a personagem*. Nela Bakhtin destaca a relação de alteridade entre a materialidade escrita, a produção do autor e a forma singular que se estabelece com cada personagem criada ou como cada personagem assume acontecimentos, pensamentos, atos. Nesta relação vão se desdobrando aspectos importantes para análise em que cria a categoria de autor-criador e de personagem.

O autor é, na visão de Bakhtin, aquele que sofre coerções, assume posicionamentos axiológicos e produz o discurso. Assim, “ocupa uma posição responsável do existir, opera com elementos desse acontecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 176) único no mundo. A partir do momento que produz discursos, a considerar as relações com o mundo e a relações de alteridade, o *Eu* não já não vive seu próprio acabamento e tampouco o acabamento do evento. Aberto para si, inconcluso e inacabado, o sujeito vai discursivamente se constituindo do que vê de si, do que os Outros lhe atribuem. Assim, a vida humana, pela mediação da produção/recepção do discurso é sempre um ato “único de autocriação” (ZAVALA, 2016, p. 159). Essa relação de alteridade deve ser sempre considerada na constituição do sujeito. Como confirma Geraldi (2016), o sujeito é sempre inacabado, sócio-histórico, cultural. O sujeito é um devir e se constitui sempre com e diante do outro nos enunciados que produz. Estudar o texto-enunciado produzido por determinando sujeito é, de certo modo, estudá-lo, ou estudar uma imagem de sujeito que se refrata em seu enunciado, em dado cronotopo, em dada esfera ideológica da comunicação, em dada situação de interação (HUFF, 2021).

O sujeito é único, singular e insubstituível, mas ao mesmo tempo é social, visto sua consciência ser socioideológica. Isso porque, na visão de Bakhtin (2014), qualquer “vivência individual conscientizada já é ideológica; por tal razão, do ponto de vista científico, ela não é, de maneira alguma, um dado primário e indecomponível; é já uma determinada elaboração ideológica do ser” (BAKHTIN, 2014, p. 87). Assim, podemos dizer que nos discursos

produzidos pelos adolescentes internos por meio do *rap*, materializam-se imagens discursivas refratárias de quem são esses sujeitos, não necessariamente como num espelho plano, mas perpassadas pelo cronotopo, saturadas de projeções ideológicas e valorativas da esfera ideológica na qual o discurso é produzido e legitimadas na situação de interação.

Conforme discute Huff (2021, p. 49), os “sujeitos singulares [...] são socialmente organizados e constituídos pela interação social realizada nos discursos, inseridos em um determinado tempo-espaco concreto, atravessados por projeções ideológico-valorativas da posição que ocupam”. Nesse sentido, todos os elementos vinculados ao uso da linguagem, os sistemas sociais, linguísticos, psíquicos e ideológicos, os agentes, as práticas, são integrados. A língua é discurso em sua integridade concreta e viva, como postula Bakhtin (2008) e é ideologicamente preenchida (BAKHTIN, 2015). Desse modo, não se pode compreender a ideologia, em separação da língua e dos sujeitos. Língua e sujeitos são ideologicamente constituídos. Como afirma Miotelo (2008),

Bakhtin e seus companheiros do Círculo não trabalham [...] a questão da ideologia como algo pronto e já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem, mas inserem essa questão no conjunto de todas as outras discussões filosóficas, que eles tratam de forma concreta e dialética, como a questão da constituição dos signos, ou a questão da constituição da subjetividade (MIOTELO, 2008, p. 168).

No ensaio *Que é linguagem?* Volóchinov (2013) delimita seu entendimento de ideologia, em uma nota de rodapé. Assim, afirma que a entende como “todo o conjunto de reflexos e *interpretações* da realidade social e natural que se *sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sígnicas. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 138, grifos nossos). A ideologia, então, é fruto de ações interindividuais, materializando-se por meio da linguagem em palavras, sons, gestos, cores etc. Por essa razão, “*não há enunciado nem vivência fora da expressão material*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 286, grifos nossos).

Para Volóchinov (2013, 2018) há duas formas de manifestação da ideologia: a ideologia cotidiana e a ideologia enformada. A ideologia cotidiana corresponde a todo “conjunto de sensações cotidianas que refletem e refratam a realidade social e objetiva e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 151). Em contraposição a ela, está a ideologia enformada, representada pela ciência, pelo direito, pela moral, etc. A ideologia enformada sempre tenta dar manutenção aos valores dos signos, pois isso significa manter a estabilidade das relações sociais. Para Miotelo (2008) “a ideologia oficial é entendida

como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo”. A ideologia oficial ou enformada representa os conteúdos ideológicos que sofreram objetivação social e adentraram no sistema ideológico especializado. “Esse nível, ao exercer forte influência no jogo social, por ser o sistema de referência constituído e apossado pela classe dominante, se impõe na relação com a ideologia do cotidiano” [...] (MIOTELO, 2008, p. 174).

Em contrapartida, sobre a ideologia do cotidiano, Bakhtin (2014) afirma:

Chamamos *discurso interior e exterior* a ‘ideologia do cotidiano’ que penetra integralmente o nosso comportamento. Em certos sentidos, essa ideologia do cotidiano é mais sensível, compreensiva, nervosa e móvel que a ideologia enformada, ‘oficial’. No seio da ideologia do cotidiano é que se acumulam aquelas contradições que, após atingirem certo limite, acabam explodindo o sistema da ideologia oficial (BAKHTIN, 2014, p. 88).

No caso do *rap*, sempre é constituído com muita ligação a ideologia cotidiana, com linguagem cotidiana, fluida. A ideologia do cotidiano brota e é constituída nos encontros do dia a dia, no lugar onde nascem os sistemas de referência, em proximidade às condições de produção e reprodução da vida social (MIOTELO, 2008) e não está separada da ideologia oficial. Na visão de Volóchinov (2018) a comunicação cotidiana não se vincula especificamente a dado campo institucionalizado da criação ideológica. “Essa comunicação é extremamente importante e rica em conteúdo. Por um lado, ela entra diretamente em contato com os processos produtivos e, por outro, ela se relaciona com várias esferas ideológicas já formadas e especializadas” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99).

A partir das vivências e dos conflitos sentidos no cotidiano pelos indivíduos, a ideologia cotidiana se encorpa e passa a representar um pensamento de grupo, como acontece na sua manifestação no *rap*, que representa um pensamento de grupo. Esse estágio da objetivação corresponde ao estrato superior da ideologia cotidiana, que passa a ter força e a influenciar a ideologia oficial, ligada às superestruturas da organização social. Assim, afirma Miotelo (2008) que

a superestrutura não existe a não ser em jogo e relação constante com a infraestrutura, defende Bakhtin, e essa relação é estabelecida e intermediada pelos signos e por sua capacidade de estar presente necessariamente em todas as relações sociais. E em cada uma delas os signos se revestem de sentidos próprios, produzidos a serviço dos interesses daquele grupo (MIOTELO, 2008, p. 171).

Freitas (1999) explica o papel da palavra nesse intercâmbio constante entre a ideologia cotidiana e a ideologia enformada. Para o autor, a linguagem é atividade constitutiva da consciência dos sujeitos e a palavra na sua dimensão social e histórica, “é o elemento ideológico puro, pois transita dialeticamente tanto na infraestrutura econômica quanto na superestrutura dos sistemas ideológicos constituídos” (FREITAS, 1999, p. 113). Nesses termos, conforme defende Miotelo (2008), a ideologia pode ser compreendida como um sistema atualizado de representação de sociedade e do mundo construído. O mundo, por sua vez, é construído a partir das referências que se constituem nas interações e nas trocas simbólicas mediadas pela linguagem entre determinados grupos sociais organizados. Só assim se pode pensar em um indivíduo, ou em determinado grupo social, nas suas linhas ou linha ideológica que se desenvolve solidamente a considerar a orientação social, que, por sua vez, é resultado de interações sociais constantes, que destroem e reconstróem o significado do mundo e dos sujeitos.

4.3 Enunciado e Gênero

Os sujeitos não vivem sem enunciar e os enunciados que produzem são formados por dimensões extralinguísticas e linguísticas (RODRIGUES, 2001, 2005). Do ponto de vista extralinguístico, o enunciado nasce em dada circunstância espaciotemporal ou cronotopo, vinculado a uma esfera da comunicação ideológica e em determinada situação de interação discursiva, como já anunciamos. No cronotopo, formado pela união indissolúvel do tempo-espço em que vivemos e interagimos, o tempo é o fio condutor dos acontecimentos sociais e discursivos e se junta às diferentes variantes espaciais, a perpassar axiológica e, logo, ideologicamente o discurso (BAKHTIN, 1988).

A esfera da atividade humana ou da comunicação socioideológica satura o enunciado dessas mesmas projeções axiológicas e ideológicas, à sua maneira, enquanto a situação específica de interação discursiva as regulariza. A explorar cada uma das dimensões que compõem a parte extralinguística do enunciado, compreende-se o cronotopo como a camada mais ampla em que os acontecimentos sociais e discursivos se situam. O cronotopo refrata-se a todas as discursividades. Acosta Pereira e Rodrigues (2014) afirmam que

o estudo do cronotopo [...] possibilita descobertas múltiplas sobre a relação entre as pessoas, seus enunciados, os valores que carregam em seus enunciados e seus eventos. [...] o cronotopo, mais do que ser apenas responsável pela orquestração indissolúvel do tempo e espço presente nos

eventos do homem, é, de fato, o campo de visão axiologicamente marcado para esses eventos. (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 189)

Isso porque à concepção de tempo é intrínseca uma concepção de homem situado. Na relação indissociável tempo-espaço, o tempo é o fio condutor (BAKHTIN, 1988), pois se articula com o espaço para formar uma unidade. “O tempo, conforme já indicamos, é a dimensão do movimento, da transformação” (AMORIM, 2016, p. 102). Conforme explicam Morson e Emerson (2008), o cronotopo constitui-se numa forma de compreender a experiência, e assim relaciona-se às percepções das ações, do nosso agir no mundo, a organizar os acontecimentos e a dar vida ao discurso, porque nenhum sujeito está solto no tempo-espaço.

Dessa forma, o cronotopo consubstancia, recobre “toda a imagem-demonstração dos acontecimentos discursivos, a envolver o espaço, o tempo, os participantes, a situação imediata, a situação ampla” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 188), “justamente [em razão] à condensação e concretizações espaciais dos índices de tempo em regiões definidas do espaço.” (BAKHTIN, 1998, p. 355). Como Bakhtin (1988) demonstra, no cronotopo, o próprio gênero discursivo adquire uma existência cultural e passa a expressar o grande tempo de uma cultura. Assim,

a própria noção de contemporaneidade se enriquece à luz da concepção dialógica do tempo e das culturas. O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação a qual se manifesta como ‘memória criativa’ onde estão depositadas não só as grandes conquistas das civilizações, como também as descobertas significativas sobre os homens e suas ações no tempo e no espaço (AMORIM, 2016, p. 158).

Já no interior dos enunciados, os pequenos cronotopo criados ou representados, tem orientação simbólica, temática e, no caso das narrativas, formam os nós do enredo. É desse modo que esses pequenos “cronotopo podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas” (BAKHTIN, 1998, p. 357). Assim, o conceito de cronotopo interessa nessa dissertação, à medida que os adolescentes internos no CENSE produzem seus *raps* nesse tempo-espaço de aprisionamento temporário, que constitui, significativamente, tensões sociais sentidas e refletidas na materialidade dos *raps* produzidos, como a análise adiante procura demonstrar. E se os sujeitos e os enunciados produzidos por eles não podem se realizar fora de um tempo-espaço, da mesma forma, as ações e práticas discursivas dos sujeitos acontecem vinculadas a determinadas esferas da comunicação ideológica. Na visão de Volóchinov (2018),

Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, o *caráter signico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 94, grifos nossos).

Isso significa que cada esfera da atividade humana e da comunicação ideológica desempenha funções distintas que influenciam no modo como sujeitos interagem com o mundo, elaboram a realidade e avaliam os enunciados, a considerar essas funções e as tensões próprias que fomentam as disputas de pontos de vista que nelas circulam (OLIVEIRA, 2017). De forma coerente a essa mesma compreensão, Huff (2021) entende que “a realidade material das coisas do mundo é sempre acessada pelo sujeito como realidade refletida e refratada pelas construções ideológicas que se formam nas diferentes esferas sociais e que são sempre concretizados pelos signos” (HUFF, 2021, p. 80). A visão da autora responde à visão de Volóchinov (2018, p. 93, grifos nossos), para quem “campo ideológico coincide com o campo dos signos”.

Huff (2021, p. 81) explica que todos os signos surgem em dada esfera e dentro dela desempenham funções específicas. Ainda que os signos migrem de uma esfera para outra, eles mantêm as marcas valorativas da sua origem. É o que acontece com os signos mobilizados no gênero *rap*. Eles advêm do cotidiano dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e migram para esfera da criação artística, dentro da esfera da socioeducação, com todas as suas implicações, ainda a conservar os valores do cotidiano, próximos à vida social.

A situação de interação discursiva também é sobremaneira importante ao sentido do enunciado. Volóchinov (2018, p. 206, grifos nossos), afirma que “*a situação mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado*”. A situação extraverbal subentendida do enunciado confere valorações à parte percebida: material, linguística. A extraverbal é formada por três aspectos, quais sejam “o *espaço* e o *tempo* do acontecimento do enunciado [...], o *objeto* ou *tema* do enunciado [...] e a relação dos falantes com o ocorrido [...]” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 285, grifos nossos) e pelas avaliações sociais comuns que unem autor e interlocutor em interação. Essa situação extraverbal de interação, por sua vez, não influencia o enunciado de fora, mas é parte de sua constituição, porque não é a língua morta, abstrata que compõe o enunciado, mas a língua ideologicamente preenchida nas vivências sócio-históricas e imediatas (VOLÓCHINOV, 2019a; VOLÓCHINOV, 2019b; BAKHTIN, 2015).

A situação extraverbal, ainda, determina que o enunciado soe de um modo ou de outro, que nele se reverbere certa entonação ou outra, determina, ainda, qual será a imagem, a metáfora e a forma de enunciar a partir de dada concretização entonacional (VOLÓCHINOV, 2018),

sendo que qualquer comunicação discursiva não pode ser explicada fora da ligação com a situação. Assim,

a enunciação pode ser caracterizada como espaço em que as práticas linguísticas constituem seus autores, sendo os falantes mediadores entre as significações socialmente concretizáveis e permitidas e os discursos que produzem de fato (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 146).

Em razão da situação específica de interação em que é gerado, cada enunciado é concreto, irrepetível, histórico, e representa sempre um novo elo da comunicação, uma reação-resposta a outros enunciados de sujeitos constituídos historicamente, a suscitar, ao mesmo, novas respostas na cadeia ininterrupta do discurso (BAKHTIN, 2016).

O processo do discurso, compreendido de modo amplo como um processo de vida discursiva exterior e interior, é ininterrupto [...]. O enunciado exterior atualizado é uma ilha que se ergue no oceano infinito do discurso interior; o tamanho e as formas dessa ilha são determinados pela situação e pelo seu auditório (VOLÓCHINOV, 2018, p. 221).

E por ser a via por meio da qual o sujeito do discurso expressa um posicionamento axiológico e ideológico sobre um tema da vida social componente do discurso, “o enunciado é concebido não apenas como uma unidade de comunicação, mas como uma unidade de sentido axiologicamente constituída na situação interativa” (Acosta e Rodrigues (2014, p. 185), a partir da qual os sujeitos estabelecem relações de alteridade com outros no meio social (Amorim, 2004). As noções enunciado/enunciação tem papel fulcral no que diz respeito à concepção de linguagem prenunciada no pensamento bakhtiniano. Isso porque “a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para o efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELO, 2008, p. 65). O enunciado, por sua vez, sempre se mobiliza na forma de uma forma típica, um gênero discursivo, que também lhe atribui valorações, pois o todo gênero é uma construção sócio-histórica. Como ensina Bakhtin,

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2016, p. 11-12)

Os gêneros emergem nas esferas e possuem orientação interna e externa na realidade (MEDVIÉDEV, 2019). Essa orientação ocorre de forma dupla, primeiro a envolver as condições de recepção. Medviédev (2019) explica que

primeiramente, o gênero está orientado no horizonte social compartilhado, isto é, leva em conta ouvintes e receptores participantes da interação, posto que o gênero ocupa um certo lugar na existência: Na primeira orientação, a obra entra em um espaço e tempo real: para ser lida em voz alta ou em silêncio, ligada à igreja, ao palco ou ao teatro de variedades. [...] Ela pressupõe um ou outro auditório de receptores ou leitores, esta ou aquela reação deles, esta ou aquela relação entre eles e o autor (MEDVIÉDEV, 2019, p. 195).

Em segundo plano, o enunciado se orienta para a vida por meio de seu conteúdo temático. O tema é apreendido do meio social e é tratado no enunciado mobilizado em gênero para formar sua unidade temática, seu conteúdo temático, que se orienta de volta para a sociedade, já como um posicionamento sobre ele, demarcado pelo sujeito que enunciou. Do ponto de vista interno, o enunciado concretizado em gênero realiza-se em sua dimensão material, semiótica/linguística, ou seja, em seu conteúdo temático, estilo verbal de linguagem e composicionalidade. Em suas maneiras específicas de apreender a realidade (MEDVIÉDEV, 2019), é engendrado dialogicamente e refratado pela ideologia e pela avaliação social/valoração, concretizando as projeções axiológicas ideológicas cumulativas das instâncias que compõem o enunciado extralinguisticamente (ACOSTA PEREIRA; BRAIT, 2020).

“Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Como explica Bakhtin (2016), a alternância dos sujeitos do discurso emoldura o enunciado e cria para ele uma unidade firme, que rigorosamente o delimita dos outros enunciados. Essa alternância é uma peculiaridade constitutiva do enunciado que o constitui como uma unidade de comunicação discursiva, distinta das unidades língua, e logo como uma unidade completa de análise. Uma só palavra pode compor um enunciado, da mesma forma que uma simples frase ou oração, mas o que difere uma palavra, frase ou oração solta de um enunciado é a alternância dos sujeitos do discurso.

Se uma só palavra é tudo que alguém quis dizer e a palavra é elo entre um sujeito e o outro, ela funciona como um enunciado. Se o falante não disse tudo o que queria dizer, o enunciado não está finalizado e, nesse caso, as palavras e orações são apenas seus componentes soltos, sem acabamento. Já dentro do enunciado completo, palavras e orações têm sempre uma

orientação temática e interlocutiva. Assim, na visão de Bakhtin (2016), a segunda peculiaridade que caracteriza o enunciado e que está diretamente ligada à primeira é a sua conclusibilidade específica. A conclusibilidade se refere à plenitude acabada do enunciado, que

assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva) é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados na totalidade orgânica dos enunciados: 1) a exauribilidade semântico-objetual; 2) o projeto do discurso ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas da composição e do acabamento de gênero (BAKHTIN, 2016, p. 36).

A exauribilidade se relaciona com o acabamento do enunciado, pois se relaciona à amplitude ou ao domínio de tratamento do tema no enunciado. Para Fuza e Rodrigues (2022),

por estar nos limites do enunciado, esse objeto, já considerado tema/ conteúdo, carregado de sentido, pode ser exaurido, ou seja, ‘esgotado’ (HOUAISS, 2004, p. 332), o que permite falar da ‘exauribilidade do objeto e do sentido’ ou ‘exauribilidade semântico-objetual do tema’ (HOUAISS, 2004, p. 281), um dos fatores que proporciona abordar a totalidade acabada do enunciado (FUZA; RODRIGUES, 2022, p. 21).

A exauribilidade do enunciado é uma característica que está ligada aos campos da atividade humana de onde o enunciado se origina. Em certos campos, a exauribilidade do tema pode ser mais plena e em outros mais relativa. Exemplo: no campo das ordens militares, onde a criatividade é quase ausente, o conteúdo temático do enunciado é bem específico e sua exauribilidade mais plena. Já num conto ou romance, que se originam do campo do discurso literário, no qual a criatividade é mais presente, a exauribilidade do tema é relativa. Em suma, o enunciado, conclui um sentido, um conteúdo. “E privado desse conteúdo, o enunciado se transforma em um conjunto de sons sem nenhuma significação e perde seu caráter de interação discursiva” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 282).

Já o projeto do discurso ou vontade de discurso do falante pode ser sentido na vontade do falante de produzir sentido, o que determina a totalidade o volume e as fronteiras do enunciado. A vontade discursiva, portanto, está ligada à questão da exauribilidade semântico-objetual ou ao conteúdo temático do enunciado. A intenção é um momento subjetivo do enunciado, que se combina com o tema, com os interlocutores, com a situação, com os enunciados precedentes (BAKHTIN, 2016).

O terceiro elemento que compõe a conclusibilidade do enunciado, são as formas típicas da composição e do acabamento de gênero. Como discute Medviédev (2019), o gênero tem suas formas especiais de acabamento, modos específicos de se orientar na realidade, que são

acessíveis somente a ele. Esse é o caso do *rap*, um gênero que serve às vozes de protesto, resistência, de grupos minoritários. Como meios específicos de representação, os gêneros ajudam a compreender novos aspectos da realidade e “oferecem, ao falante, formas de acabamento do enunciado, na medida em que delimitam seu volume e estabelecem seus limites, ou seja, o início e o fim da enunciação” (OLIVEIRA, 2017, p. 35). Todo enunciado mobilizado em gênero, portanto, é expressivo. A expressividade do enunciado se constrói a partir das relações dialógicas com outros enunciados integrais. O enunciado é sempre

pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reasentamos (BAKHTIN, 2016, p. 54).

Nesse sentido, a expressividade de certas palavras que trazemos para nosso enunciado, além de ser carregada da expressão típica de gênero que escolhemos para mobilizar nosso dizer, também carrega em si o “eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada” (BAKHTIN, 2016, p. 55). Como defende Bakhtin, as palavras da língua não são de ninguém, pois as palavras só pertencem a alguém emolduradas nos enunciados dos sujeitos do discurso. Uma vez que eu tomo a palavra alheia de outro enunciado e opero sobre ela emoldurando-a no meu enunciado, a palavra passa a estar “compenetrada da minha expressão” (BAKHTIN, 2016, p. 53). O elemento expressivo constitui uma das peculiaridades mais importantes do enunciado, já que o enunciado, que seu estilo e sua composição são determinados pelo conteúdo temático e por seu elemento expressivo, isto é, “pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetal do enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 53).

É importante compreender que a escolha dos elementos linguísticos, das escolhas lexicais, gramaticais está relacionada com o conteúdo temático do enunciado e com sua expressividade, visto que as escolhas semântico-objetais são sempre expressivas e servem para que o falante construa seu projeto de dizer para compartilhar seu posicionamento axiológico sobre o tema com seu interlocutor. Assim, passamos a tratar das axiologias compartilhadas no enunciado.

4.4 Axiologias Sociais: Valoração e Entonação no Enunciado

Bakhtin defendia que a comunicação é essencialmente dialógica e que o significado se constrói nas interações entre os diferentes pontos de vista dos participantes da comunicação. Isso implica uma valorização da pluralidade e da diversidade de vozes, opiniões e perspectivas. Bakhtin também concebia a linguagem como um fenômeno polifônico, ou seja, como uma multiplicidade de vozes e discursos em um texto. Ele argumentava que diferentes vozes estão presentes em um texto e que cada uma delas carrega seus próprios valores, ideias e intenções.

As axiologias sociais são formadas por uma tríade conceitual que inclui a situação extraverbal constitutiva do enunciado, a avaliação social/valoração e a entonação expressiva. Como forma concreta de representação da avaliação social/valoração no discurso, a entonação estabelece o vínculo entre o verbal e a situação extraverbal, sendo o dúctil “mais flexível e sensível daquelas relações sociais existentes entre os falantes em uma dada situação” (VOLÓCHINOV, 2019a, p. 287). Conforme discutem Polato e Menegassi (2019), os conceitos axiológicos são interdependentes entre si, porque consubstanciam a expressividade do enunciado.

Sendo todo enunciado dotado de sentido e formado em uma atmosfera axiológica e, conseqüentemente, ideológica, é um ato social e em sua materialidade são mobilizadas axiologias. Logo, a valoração/avaliação social e a entonação expressiva são, também, fenômenos sociais, históricos e culturais que se concretizam por meio da materialidade linguística valorada, que por sua vez reflete relações sociais entre sujeitos sócio historicamente datados e situados e representam posicionamentos ideológicos no enunciado.

Ao discutir a relação entre valoração e ideologia, Volóchinov (2018) expõe que, no enunciado, as palavras não representam sentidos fixos, dicionarizados, mas são signos ideológicos constituídos de índices sociais de valor formados em dado horizonte social de uma época e de um grupo social. Os signos refletem e refratam a realidade em vinculação às condições sociais de interação, a desencadear a compreensão do discurso e as reações/respostas. Desse modo, os índices sociais de valor são ideologicamente estabelecidos, mesmo quando enunciados por indivíduos em situações singulares, pois projetam valores que visam ao consenso social. Para Volóchinov (2018, p. 91, grifos nossos)], “*onde não há signo também não há ideologia.*”

Na situação extraverbal o enunciado pressupõe a existência do falante e do ouvinte e de relações sociais hierárquicas entre eles, pois “[...] o discurso humano é um fenômeno *bilateral*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 267, grifo do autor). Em outras palavras, todo enunciado pressupõe uma situação e um auditório social e é a partir desses dois aspectos que a valoração se concretiza. Por decorrência, “a entonação é, sobretudo, a expressão da *valoração* da situação e

do auditório (MEDVIÉDEV, 2019, p. 177, grifos nossos). Conforme explicam Polato e Menegassi (2019), a entonação diz de quem fala e para quem fala, onde e quando. Assim, pode agradar ou desagradar, de modo que o autor socioconsciente acerta sua entonação na interação para compartilhar valores.

Para Volóchinov (2019a, b), ainda, valoração e a entonação, por expressarem a situação e orientação social do enunciado, acabam por determinar as palavras ou expressões, atribuindo a elas um certo sentido, apontando à sua ordenação e posicionamento no todo do enunciado, o que forma sua peculiaridade estilística. Nesse sentido, Medviédev (2019) explica que o enunciado não é uma combinação aleatória de significados de palavras e orações isoladas. As escolhas lexicais, gramaticais formadoras do estilo tanto são sociais, por pertencerem a determinado gênero, quanto podem ser individuais, quando representam escolhas sociovaloradas autorais voltadas à expressividade do enunciado. Em alguns gêneros mais protocolares, como documentos, prevalece um estilo social de linguagem, já em outros mais fluídos, como os que surgem da esfera artística, as escolhas autorais são muito importantes ao que se expressa sobre o tema por meio do gênero que mobiliza o dizer. Nesse sentido, explica Gomes (2022), que o estilo “é a reunião de aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos etc., que tornam um gênero específico e, nesse sentido, trazem ao texto os efeitos de sentido calcados na individualidade do locutor” (GOMES, 2022, p. 120).

No estilo, portanto, se representam relações sociais, avaliações sociais, vozes representativas de consciências sociais possíveis (POLATO; MENEGASSI, 2017) e por isso esse componente do gênero discursivo se institui flexível para o compartilhamento de axiologias entre o autor e o interlocutor sobre o tema (VOLÓCHINOV, 2019b). Bakhtin (2016) explica que a escolha de palavras e expressões que compõem o estilo não provém da alma individual.

Quando escolhemos as palavras, partimos de um conjunto projetado de enunciado, e este conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto (BAKHTIN, 2016, p. 51).

A partir dessa interpretação, ao explicarem o estilo, Polato e Menegassi (2017), afirmam que o estilo é um lugar dialógico, heterodiscursivo (BAKHTIN, 2015), porque as escolhas vocabulares e gramaticais, sejam elas próprias ao gênero, sejam elas autorais, estão orientadas tanto à vontade de dizer do locutor, ou seja, à tematização discursivizada e ao posicionamento

axiológico e ideológico defendido diante e com o interlocutor. Faraco (2003) explica que “o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posições axiológicas frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais” (FARACO, 2003, p. 21). Nesse sentido, compreendemos que é a partir do estilo de linguagem de um enunciado verbal que se compartilha a maior parte das valorações. Como confirma Gomes (2022),

o estilo é concebido, como a realidade efetiva da linguagem a interação discursiva ininterrupta, ocasião provisória intermitente e heterodiscursiva, na qual os recursos linguístico-enunciativos são estudados na inter-relação entre o gênero discursivo, o contexto imediato, ou seja, a dimensão extraverbal mais próxima, e como apoio nessa, o contexto extraverbal mais amplo. O estilo do gênero por ser inserido em situações de interação, as mais diversas possíveis, traz diferentes sentidos ideológicos para os recursos significativos da língua (GOMES, 2022, p. 119).

E cada gênero domina apenas determinados aspectos da realidade, possui princípios próprios de seleção (MEDVIÉDEV, 2019). O gênero discursivo, ainda, possui uma construção composicional, que se refere à “forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2003, p. 301). Essa não se resume “em formas rígidas, pois todo gênero se comporta dentro de uma dimensão fluida e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir nos limites instáveis do contexto” (FRANCO; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019, p. 286). Na produção do enunciado, o gênero discursivo atribui ao discurso “determinadas formas composicionais e estilísticas” (RODRIGUES, 2001, p. 44). Nesse sentido, o estilo é

indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes de comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2016, p. 18).

É dessa forma que os elementos componentes da orientação interna do gênero – estilo, construção composicional e conteúdo temático – são indissociáveis e atualizam na materialidade as axiologias sociais. A partir da leitura de textos de Medviédev, Volóchinov e Bakhtin, Acosta Pereira e Brait (2020) sintetizam características da valoração, e afirmam que

a. A valoração se engendra no enunciado à luz das reverberações da interação social;

- b. A valoração é um elemento constitutivo-funcional da enunciação;
- c. A valoração é um índice social avaliativo, expressivo, axiológico da enunciação;
- d. A valoração determina as escolhas linguísticas e composicionais do enunciado;
- e. A valoração determina os sentidos da enunciação. (ACOSTA PEREIRA; BRAIT, 2020, p. 96).

Nesse sentido, é a partir do caráter partilhado das avaliações subentendidas que “discurso humano vivo borda os seus desenhos entonacionais” (VOLÓCHINOV, 2019b, p. 112). Ao entonar, o sujeito assume uma posição social ativa apoiada em determinados valores, os quais são condicionados pelos fundamentos de toda existência social, de maneira sempre orientada ao tratamento do tema do enunciado e aos interlocutores. A entonação utilizada também responde ao tom do gênero. “Na entonação, a palavra entra em contrato direto com a vida. E antes de mais nada, o falante entra em contato com os ouvintes justamente por meio da entonação: a entonação é social por excellence” (VOLÓCHINOV, 2019b, p. 123). Volóchinov (2019b) explica que entonação confere ao enunciado forças animadas e socialmente compartilhadas. A entonação, por exemplo, pode ameaçar, expressar revolta, dor, aflição, angústia, ansiedade, inconformidade. No decorrer de toda uma vida, o poeta, aprende as palavras já com a entonação que elas têm nos enunciados mobilizados em gêneros precedentes. Assim,

recebe palavras e aprende a entoá-las no processo de comunicação multilateral com o seu meio. O poeta começa a utilizar essas palavras e a entonações já no discurso interior, por meio do qual ele pensa e toma consciência de si, até mesmo quando não está se expressando (VOLÓCHINOV, 2019b, p. 142).

Essa compreensão é muito importante para compreendermos que os adolescentes internos no CENSE, geralmente gostam de escrever *raps*, porque se trata de um gênero que são habituados a ouvir. Como discutem Menegassi e Cavalcanti (2020), para Bakhtin e seu círculo, o conceito de entonação é mais abrangente o puramente gramatical. É social, envolve aspectos fonológicos, modulação da voz, mas se liga, sobretudo, à posição ocupada pelo locutor num determinado em dada situação de interação. Por isso, a entonação está relacionada ao eu e ao “outro, ao conceito de alteridade, obrigatoriamente, pois é justamente o outro quem vai avaliar e valorar o enunciado a partir da entoação. (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 108).

De todo modo, em perspectiva dialógica, a compreensão das axiologias sociais – o extraverbal da enunciação, a valoração e a entonação – é fundamental à análise de qualquer enunciado e do discurso que mobiliza, e no caso deste projeto, do *raps* produzidos por

adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em Centro de Socioeducação (CENSE). As axiologias mobilizadas pelo sujeito do discurso dizem de seus valores, avaliações, permitem a manifestações de desejos, inquietações, de forma que o enunciado é axiológica e ideologicamente constituído. Nesse sentido, é a partir do caráter partilhado das avaliações subentendidas que “discurso humano vivo borda os seus desenhos entonacionais” (VOLÓCHINOV, 2019b, p. 112). Ao entonar, o sujeito assume uma posição social ativa apoiada em determinados valores, os quais são condicionados pelos fundamentos de toda existência social, de maneira sempre orientada ao tratamento do tema do enunciado e aos interlocutores. A entonação utilizada também reponde ao tom do gênero.

4.5.1 O gênero discursivo rap

O *rap*, cuja sigla em inglês representa as palavras *rhythm* and *poetry*, teve sua origem nos guetos dos Estados Unidos, nos arredores do bairro do Bronx na cidade de Nova Iorque, por volta de 1970 (CONTADOR; FERREIRA, 1997) e desde o princípio apresentava a mescla de vários gêneros que resultaram na sua forma final. Manifestação musical do movimento Hip Hop, que ainda possui outras duas manifestações artísticas: o break (dança) e o grafite (pintura), o *rap* chegou ao Brasil por volta da década de 1980, e o falante desse tipo de canção é o jovem urbano que narra suas dificuldades de convivência em uma sociedade desigual, descrevendo a violência nos subúrbios das grandes cidades (FARIAS, 2003). As narrativas construídas pelos jovens pobres e negros das periferias dos Estados Unidos, por meio do hip-hop, espalharam-se por diversas partes do mundo, ampliando fronteiras e denunciando as mazelas vividas por uma juventude marcada por fortes desigualdades sociais.

O Hip Hop é usualmente definido como um movimento cultural iniciado nos Estados Unidos, no final da década de 1960, em reação aos conflitos sociais e à violência sofrida pelas classes menos favorecidas da sociedade urbana, instaladas nos subúrbios de Nova Iorque. Esses subúrbios, verdadeiros guetos, enfrentavam todo tipo de problemas: pobreza, violência, racismo, tráfico, carência de infraestrutura, de educação, entre outros (FONSECA apud TOLENTINO, 2008, p. 78).

De acordo com Tolentino (2008), nos Estados Unidos o *rap* representava o discurso daqueles que não se resignavam frente à discriminação social. No Brasil, esse discurso também toma forma, e não apenas se limita à questão racial, mas se estende às questões socioeconômicas. “O sucesso do *rap* em território nacional é parte característica de um novo

contexto urbano e nacional” (ANDRADE, 2010, p. 200). A presença do Hip Hop nas cidades brasileiras se deu a partir dos anos 1970, mas entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990 o movimento passou a ganhar força. Porém, a sua politização aconteceu após o fortalecimento dos movimentos sociais com o término da ditadura militar (1964-1985).

mais notadamente em São Paulo, pelas mãos das equipes que faziam os bailes Soul e dos discos e revistas que começaram a ser vendidos na Rua 24 de Maio, no centro [...] os primeiros a aparecer foram os dançarinos do break que, expulsos pelos comerciantes e policiais da região, transferiram-se para a estação de metrô São Bento, onde ocorreu uma junção com os rappers. Nesse local surgiram muitos famosos – e outros não tão famosos, mas tão ou mais importantes. [...] No Brasil, o Hip Hop tem características distintas do seu similar norte-americano e representa bem mais que uma importação [...] a cópia de algo [que] o sujeito seleciona e reelabora em função de seu contexto. Esses jovens que se encontravam no centro de São Paulo traziam consigo suas vivências e a realidade da periferia em que conviviam (TOLENTINO 2008, p. 81).

Produz-se, assim, próximo ao final do século XX, nos movimentos coletivos liderados pelas posses e por grupos de *raps*, um discurso contra hegemônico, como uma resposta social aos inúmeros problemas vividos por jovens das favelas, das comunidades carentes e dos bairros mais populares, que criam uma identidade comum (étnico-racial) por compartilharem a vida em ambientes geográficos bastante degradados no tocante aos serviços públicos e às oportunidades de inserção social.

A partir dos anos 90, a nova geração de rappers passou a explicitar em temáticas ligadas à questão racial, pobreza, direitos civis, o papel do negro na sociedade. A antropóloga Alba Zaluar (1994) ao estudar o campo das organizações populares e o significado da pobreza no Brasil vê que a linguagem não é um mero instrumento ou meio de comunicação, mas constitutiva de suas relações sociais. O sentido da fala depende também do extralinguístico, do contexto da situação na qual ocorre. O que é dito e interpretado na própria ação depende da estrutura das relações sociais entre os que interagem ± se é de autoridade, poder, competição ou conflito. (MARTINS, 2005, p. 50).

Inicialmente, a disseminação do *rap* aconteceu por meio das rádios comunitárias, nas quais o gênero comunicava os valores ideológicos da comunidade negra, das posses e movimentos urbanos. E, a partir dos anos 2000, com a democratização do acesso à internet banda larga e outras tecnologias foram possíveis a produção e circulação do gênero em todo país (TEPERMAN, 2015).

No Brasil, o discurso de protesto, no gênero *rap*, traz críticas em sua maioria direcionadas ao poder público e a toda sua indiferença a uma sociedade que se mantém completamente à margem das condições básicas de vida (COUTINHO; ALVES, 2017). Mesmo que esses discursos não ganhem lugar de destaque na mídia, eles ocupam muitos espaços de divulgação no próprio ambiente onde são produzidos, na voz daqueles que se identificam com as denúncias feitas. De tal modo, podemos afirmar que esses discursos não se limitam a serem criações musicais, mas também representam um contexto no qual um determinado grupo está inserido e, por isso, precisam usar suas vozes para evocar à sociedade a imprescindibilidade de mudanças (COUTINHO; ALVES, 2017). Nesse sentido, o *rap* é um gênero que sinaliza e mobiliza ações retóricas e discursivo-textuais contra situações rotineiras de violência, segregação e exclusão. Nele, há um discurso denunciador da realidade social dos sujeitos comprometidos com a construção de uma identidade contestadora, bem como com a norma linguística característica de sua comunidade. Conforme Ana Souza,

[...] o *rap* é um dos gêneros no qual podemos observar a brincadeira com a linguagem que sustenta um dizer que é autônomo, contestador, contra-hegemônico e promotor de um conhecimento mobilizador. Mesmo quando um rap é lido, a sonoridade está presente de forma tão fundamental que é possível ‘ouvi-lo’. A subversão da escrita por meio da oralização confere ao rap uma originalidade e autonomia perante a escrita escolarizada que mostra a inventividade e a agência de sujeitos que querem expressar as peculiaridades da vida marginalizada por meio de uma escrita também ‘marginal’ (SOUZA, 2011, p. 118-119).

O estilo do gênero *rap*, supostamente, simples e direto das letras dessas canções parece uma afronta às elites que sempre se mantiveram no poder, fazendo uso de eufemismos e de expressões complexas para não tornar muito clara a realidade difícil da maioria da população. É um gênero de denúncia que surge na voz dos próprios desfavorecidos, expondo realidade, diversa daquela situada nos espaços de prestígio, em linguagem clara e direta em forma de arte (COUTINHO; ALVES, 2017). A letra de canção por vezes é semelhante com o poema, gênero do campo literário, visto que possibilitam a criação de “estrofes com versos, possuem métrica, figuras de linguagem, rimas, liberdade quanto às regras normativas da sintaxe, exploram a sonoridade e o ritmo” (CAMARGO, 2009, p. 15).

Por ser um gênero que se relaciona com outros de domínios até diferentes, a canção engloba exemplares de letras diversificadas quanto às tipificações de estilos de linguagens, mais prosaicos ou mais poéticos; das formas composicionais, com presença ou não de refrão; e das diferentes substâncias temáticas, como as letras de canções de *funk*, de *rap*, de sertanejo, de

bossa nova e de samba. Quanto ao estilo⁹, a letra compreende uma forma de expressão do plurilinguismo, simbolizando as classes linguísticas existentes como maneira de relacionar a canção às diversas formas de dialogar com pessoas de outras origens sociais, étnicas e/ou regionais do país (CARETTA, 2011).

No que tange à estrutura composicional, as letras podem apresentar por vezes, estrofes com quatro versos que se alternam com um refrão, constituindo as partes A e B, convencionalmente desenvolvidas, ou incorporar outras partes (como C e D). Podem iniciar com um refrão, com a intenção de incentivar à memorização por parte do ouvinte.

De tal modo, no que se refere ao conteúdo temático, o tema deve ser entendido como uma apreensão estética da realidade por parte do compositor, “seja ela uma representação objetiva ou subjetiva, expressa a partir de sua apreciação valorativa sobre um assunto abordado” (COELHO DE SOUZA, 2014, p. 65).

O compositor, ao selecionar os elementos por meio de um estilo de vivências e linguagem peculiar, constitui enunciados a partir dos quais revelam ideologias, valores e pensamentos latentes ao material linguístico da letra, mais bem compreendidos quando relacionados com a música (COUTINHO; ALVES, 2017). A letra de canção, por ser um gênero do campo artístico, tem seus propósitos comunicativos ampliados. Reconhecer suas características estruturais é mais fácil do que seus propósitos, visto que os aspectos formais muitas vezes são mais visíveis que os propósitos implícitos. Do ponto de vista da materialização, a letra pode dar origem a textos orais e escritos vinculados a sua concepção cancional genérica, uma vez que somente o texto pode “constituir uma materialidade linguística” ou semiótica (BEZERRA, 2017, p. 37).

Dentre tais propósitos, das letras que compõem os *raps*, estão os de prazer estético de informar, propagando um conhecimento crítico e reflexivo, de fazer uma análise social e política. E de acordo com sua inserção cultural e histórica, a letra pode ter propósitos voltados a eventos ritualísticos, religiosos, propagação de uma cultura, situações didáticas ou construção de identidade cultural, embora possa ter mais de um propósito em uma única letra. O contexto histórico de surgimento do *rap* aponta para as marcas de um discurso de protesto, usando o gênero como instrumento de luta em prol dos direitos sociais. Em consonância com Bakhtin (2016), pode-se afirmar que o gênero surge das necessidades sociais e muda junto com elas, ou seja, consiste em uma forma relativamente estável de enunciados. Desse modo, se há mudanças nas relações sociais, essas mudanças alteram os gêneros discursivos.

⁹ A letra de *rap* é um gênero que apresenta marcas de um falar específico de membros de uma comunidade periférica, nela há a presença de gírias e, às vezes, de palavras de baixo calão.

Bakhtin (2011) anuncia que, essa escolha é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. Nesse aspecto, o *rap* seria a forma escolhida pelo Mestre de Cerimonia (MC) para falar da realidade ou do contexto no qual está inserido. Partindo do ponto de que esses discursos são de denúncia, sob a ótica bakhtiniana, analisamos que o sujeito não é assujeitado, em todos os momentos, às condições sócio-históricas aos lugares que ocupam em determinados cenários e contextos. Ao contrário, usam o *rap* como forma de demonstrar a consciência da situação em que vivem e também para levar a sua voz e a de seus pares aos próprios meios que os excluem.

Ademais, Bakhtin/Volóchinov (2009, p. 42) tratam da importância da palavra nas mudanças sociais, para eles, a palavra ser sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais. Nessa perspectiva, concluímos que o *rap* é um gênero cuja identidade, construída ao longo de seu trajeto histórico, representa bem as causas defendidas pelas classes marginalizadas da periferia brasileira e seu valor social atende o interesse discursivo de proporcionar uma leitura crítico-reflexiva da vida cotidiana.

5 AXIOLOGIAS EM RAPS PRODUZIDOS EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Nesta seção de análise, a partir da retomada das questões norteadoras deste trabalho, e como resposta aos objetivos delineados, passamos a analisar as axiologias presentes nos *raps* produzidos pelos sujeitos da pesquisa, adolescentes internos em um Cense do Estado do Paraná. No desenvolvimento da análise, apresentamos o relato de aspectos essenciais para contextualizar a implementação das oficinas realizadas junto aos adolescentes. Da mesma forma, em movimento dialógico, não separamos o que nos (des)revela a análise da discussão de resultados. Assim, realizamos apontamentos possíveis às práticas socioeducacionais, a fim de atender ao objetivo de sugerir ações para promover o desenvolvimento da consciência socioideológica dos adolescentes no cronotopo de internação, com base nas axiologias compartilhadas nos *raps* produzidos.

5.1 Do grande cronotopo do mundo ao pequeno cronotopo do CENSE

Nosso primeiro movimento de análise é recuperar as questões norteadoras deste trabalho de dissertação:

- A) É possível realizar uma escuta alteritária dos adolescentes internos em um Cense do Estado do Paraná a partir das letras de *raps* produzidas por eles?
- B) Quais são as axiologias sobre socioeducação, sobre seus sentimentos, vivências e emoções no cronotopo de privação de liberdades na socioeducação?
- C) Os Censes oferecem suportes adequados para a ressocialização, de acordo com o que pensam os próprios socioeducandos?
- D) A escuta alteritária dos internos pode apontar a possíveis reordenamentos para a socioeducação?

Partimos do entendimento de que o pequeno cronotopo do CENSE é reflexo grande cronotopo o mundo. No Cense, todas as práticas institucionais respondem à historicidade das relações entre os sujeitos e a instituição, apontando aos índices de identidade que o pequeno cronotopo ajuda a consubstanciar aos sujeitos internos. Não seira diferente com uma prática de linguagem vinculada à esfera artística, como é o caso da produção dos *raps*. Para Bakhtin (2018, p. 217), “o cronotopo determina a unidade artística de uma obra [...] em sua relação com a

autêntica realidade”. O CENSE, ainda, corrobora imprime índices de identidade e subjetividade aos sujeitos, o que faz se refratarem discursivamente a partir de imagens de si e dos outros.

No desenvolvimento da análise, buscamos, também, compreender como se constitui a própria esfera da socioeducação, como legítima projeções ideológicas nos discursos desses adolescentes, da mesma forma que a situação específica de interação discursiva, formada no momento da implementação e da escrita dos *raps*, regulariza determinadas projeções axiológicas e ideológicas no discurso. Esse movimento não será feito em separado, linearmente, mas a partir das interações existentes entre todas as dimensões extralinguísticas e linguísticas dos *raps*.

Entendemos que as camadas componentes da dimensão extralinguística dos *raps* são cumulativas e recursivas em termos axiológicos, sendo que as próprias axiologias mobilizadas – a valoração e sua concretização entonacional - são elementos que se constituem na dissolução entre a dimensão extraverbal/extralinguística e verbal/percebida. Assim, as axiologias se refletem na materialidade linguística dos *raps*, em seu estilo e na sua composição, realizam o conteúdo temático. Os *raps*, então, estão entretecidos por relações dialógicas que (des)revelam como os sujeitos adolescentes internos se refratam discursivamente, quais valores compõem a sua consciência socioideológica, o que o CENSE representa para eles, do que depreendemos como, a partir, principalmente, de ações que envolvem o trabalho com a linguagem, essa consciência socioideológica pode ser ampliada, a fim de que novos índices de identidade e subjetividade possam se acolhidos pelo sujeito.

5.2 Refrações do grande cronotopo do mundo e do pequeno cronotopo do Cense nos *raps*

5.2.1 O grande cronotopo da sociedade brasileira

O Brasil tem uma democracia jovem, com Estado democrático de direito recente. Estivemos em estado de ditadura dos anos 1964 até os anos de 1985. Nos anos do regime militar, a criação da FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – e as concepções que regiam a proteção dos menores estavam completamente perpassadas pela influência de outras políticas maiores, como a aliança para o progresso, coordenada pelos Estados Unidos da América, que aqui influenciavam, do ponto de vista político, econômico. Antes disso na história, nunca vigorou uma doutrina de proteção integral aos menores em conflito com a lei, o que veio se efetivar apenas com a promulgação da constituição cidadã em 1988 (BRASIL, 1988).

Ainda no período militar, conforme discute Miranda (2020), a FUNABEM se tornou uma instituição que acabou por legitimar a violência e a negação dos direitos da criança e do adolescente. Tanto a FUNABEM (1964) quanto o Código de Menores (1979), ambos criados no regime militar, trouxeram à tona a teoria da situação irregular, enfatizando o desenvolvimento do binômio carência-delinquência. Nos anos de 1990, tivemos a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 2006 a publicação do SINASE (2012), para sustentar que a ação socioeducativa fosse apoiada em princípios respondentes aos Direitos Humanos. No cenário paranaense, por exemplo, é muito recente a publicação dos Cadernos de Socioeducação e gestão pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 2018). A recuperação desses marcos históricos e legais nos ilustra o quanto ainda é recente e jovem a implementação de uma doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente no Estado Brasileiro.

A política de proteção integral, que visa garantir os direitos de crianças e adolescentes de forma abrangente, foi formalmente estabelecida pela Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. No entanto, é importante reconhecer que a implementação dessa doutrina pode levar tempo, pois requer mudanças significativas nas leis, políticas e práticas de cada país. Portanto, pode haver um lapso temporal entre a teoria e a prática, à medida que os sistemas e as sociedades se ajustam para garantir a proteção integral das crianças e, para além disso, façam sentir modificações concretas nas práticas. Essa questão precisa ser discutida em especificidade ou totalidade, não importa. Em nosso empreendimento interdisciplinar, não pretendemos abordar todos os pontos, mas apontar poucos em intersecção, ou seja, os que aparecem nos discursos vivos dos meninos internos e os quais estejam de alguma forma ligados às linguagens em geral. Ao fazer isso, acreditamos corroborar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 16, das organizações das nações unidas, que preconiza a construção “de instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (ONU BRASIL, 2022).

A parte disso, é necessário, ainda, problematizar: mesmo com a publicação de leis recentes que convergem à constituição da esfera da socioeducação e suas práticas como esfera de proteção integral a crianças e adolescentes em conflito com a lei, o Brasil, grande cronotopo do mundo onde se situam esses menores, é um país socioeconomicamente desigual. Esse dado é relatado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada do Brasil (IPEA, 2020), que afirma ser crescente o consenso governamental e científico de que a desigualdade de renda afeta qualquer nação negativamente, a curto e longo prazo, e que esse deve ser em tema de profundo interesse político, porque afeta todos os domínios da vida social e cultural.

A questão econômica, na visão de Volóchinov (2018) representa a instância final em torno da qual fervilham todas as guerras ideológicas. Há pessoas para as quais a desigualdade é uma vantagem e outras para as quais a desigualdade representa a fome, a sobrevivência. Por isso, a criminalidade de adolescentes é um tema/problema complexo e multicausal, que gera interpretações diversas, muitas vezes discordantes, de difícil resolução, da mesma forma que o próprio tema da desigualdade social, que é frequentemente atravessado por discursos como o da meritocracia e outros.

A esfera da política econômica relaciona-se, invariavelmente, com todas as outras. Ela influencia a cultura, a arte, a religião, a educação, influencia a esfera jurídica, que a regulariza e, influência, sobretudo, a esfera da vida cotidiana, visto ser no chão das vivências, como defende Volóchinov (2018), que diferentes grupos sociais passeiam de iates luxuosos, comem caviar, enquanto outros grupos, em número bem maior, comem pouco, passam fome, ou mendigam nas ruas. As nações precisam atentar a isso, pois uma sociedade realmente livre não pode ignorar os malefícios que a pobreza traz.

Como sujeitos pertencentes a esse grande cronotopo brasileiro contemporâneo, onde a desigualdade social e todos os seus problemas decorrentes imperam, situam-se os sujeitos adolescentes em conflito com a lei, em sua maioria pertencentes a uma classe socioeconômica desprivilegiada e discriminada, que não tem acesso a bens materiais e culturais. A não funcionalidade familiar, a liberdade desassistida, a ausência ou descompromisso com a vida escolar, o descompromisso da família, da sociedade em geral e do Estado, com falhas nas políticas públicas, em proteger e orientar as vivências individuais e sociais desses sujeitos adolescentes, propiciando-lhes uma vida saudável e preparando-os para o futuro, corroboram e muito a sua imersão às práticas de atos ilegais ou marginais. Não nos utilizamos o signo “marginais”, no sentido pejorativo associado à bandidagem ou banditismo, mas no sentido de ressaltar a própria marginalidade à qual estão submetidos ou inseridos esses sujeitos adolescentes em conflito com a lei, com condutas desviantes do pacto legal na sociedade, mas, sobretudo, afetados pelas desvantagens econômicas.

Esse grande cronotopo de marginalidade leva à vivência e à prática de atos marginais, ilegais, leva ao estabelecimento de relações sociais marginais, como é comum, por exemplo, a relação que se estabelece entre traficantes, líderes de organizações criminosas e adolescentes e entre os próprios grupos de adolescentes. Alguns adolescentes já estão imersos em práticas infracionais por influências parentais ou de pessoas próximas. Na ausência de uma vivência familiar estável, ou de políticas públicas para uma educação que prima pela formação integral de crianças e adolescentes, outras referências ou relações de pertencimento se estabelecem e o

sujeito adolescente passa a se refratar marginal em suas práticas, porque seu lugar para ser e estar no mundo está à margem do esperado para as vivências em uma sociedade capitalista, desigual, na qual as próprias instituições não o conseguem proteger.

É necessário ressaltar, que na maioria absoluta das vezes, a própria sociedade ajuda a constituir essa marginalização, visto não serem os meninos de classe média ou abastada que vão parar dentro dos Centros de Socioeducação, como o perfil dos internos nos revela na subseção vinculada à metodologia deste trabalho, que descreve os sujeitos da pesquisa, 14 meninos internos em um Cense do Estado do Paraná. Então, o primeiro grande apontamento que se pode fazer a partir do grande cronotopo da sociedade brasileira, é que esses meninos nem deveriam precisar parar dentro dos CENSES. Antes disso, eles deveriam ser protegidos pela família e pelo Estado, pelas políticas públicas, com direito a educação de qualidade, esporte, lazer, orientação segura, como preconiza a constituição de 1988 e o ECA.

De um modo e de outro, seja para esses 14 internos participantes da pesquisa ou para todos os outros em situação similar de desamparo e desproteção, a liberdade de ir e vir, de transitar em diversos espaços sociais, é própria de suas vivências antes da privação da liberdade. O grande cronotopo do mundo é amplo, bem ou mal, é um cronotopo de liberdade para os adolescentes em conflito com a lei. Porém, ao mesmo tempo, é um cronotopo é tenso, porque os próprios adolescentes reconhecem a diferença entre ter e não ter acesso a bens materiais no mundo capitalista e, apesar de poderem ir e vir, ao mesmo tempo, essa liberdade é paradoxal, marginal.

O adolescente em conflito com a lei transita em espaços sempre marginais, porque o próprio espaço de suas vivências é quase sempre marginal. Já quando transita por outros espaços, para além de suas vivências, geralmente não são aceitos ou reconhecidos como pertencentes. Dessa forma, mantêm-se distantes de uma inserção social realmente segura, legal e principalmente confortável para eles. Um adolescente que mata, rouba, estupra, por exemplo, não está em conforto emocional, social e a situação econômica corrobora isso, embora saibamos que ele deve ser responsabilizado por suas condutas. Mas para além disso, o CENSE existe em nossa sociedade e quando um adolescente o adentra, depois de reincidentes práticas infracionais, nós precisamos tentar salvá-lo de ser um cidadão marginal para o resto de sua vida.

A entrada e estada no CENSE talvez seja a última oportunidade de “de oferecer aos adolescentes ferramentas e diretrizes, a fim de que tenham condições de fazer melhores escolhas, encontrando uma nova oportunidade de convívio em sociedade (PARANÁ, 2018). Então, o CENSE deve ser uma instituição de ações coordenadas, onde todos devem estar imensamente empenhados em “construir projetos de vida, com atitudes saudáveis e distantes

do crime, de modo a encontrar uma nova oportunidade de convívio em sociedade” (PARANÁ, 2018). Em nossa visão nesta dissertação, esses objetivos passam pelas práticas de linguagem em geral, pelo diálogo, a partir do que se espera que esses meninos possam ampliar a consciência socioideológica sobre si, sobre suas práticas, sobre os outros, de forma responsável e ética.

5.2.2 A entrada no pequeno cronotopo do CENSE

De vivências de liberdade desassistida e marginal, o adolescente em conflito com a lei passa à internação no Cense. É a partir da privação da liberdade, ou seja, da confirmação dessa marginalização, que se busca realinhar as condutas desses adolescentes, para que possam retornar ao mundo como cidadãos de bem. Como é lógico esperar, com a privação da liberdade, cessa a prática de atos ilegais na sociedade aberta, e cessam, também, suas relações sociais costumeiras. Outras relações sociais são estabelecidas dentro do CENSE, agora vigiadas. A equipe “multiprofissional” (PARANÁ, 2018) atende o adolescente em conflito com a lei no pequeno cronotopo do Cense e regras, rotinas, protocolos são instituídos. O cessar de tudo o que o adolescente faz, vive e pratica no grande cronotopo do mundo, ou seja, a privação da liberdade, leva o adolescente a um processo de autorreflexão no pequeno cronotopo do Cense.

Tudo no Cense é envolto por essa tensão que se estabelece entre o que representa esse pequeno cronotopo de privação de liberdade e o grande cronotopo de liberdade marginal desassistida, ao qual o adolescente estava imerso antes. No entanto, mesmo o adolescente que vai para o Cense sabe que sua estada naquele cronotopo é temporária. Então, o Cense é um cronotopo de passagem para ele, uma espécie de pausa, tempo-espaco pelo qual ele passa com maior ou menor autorreflexão sobre o que é, sobre suas práticas, com duas possibilidades: a de ressignificar a própria vida, a partir de um novo projeto de vida, como se preconiza no SINASE (2012), ou a de apenas esperar com muita ansiedade o momento de retornar à vida que tinha antes. Vale retomar que o Paradigma do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), preconiza que as pessoas precisam de oportunidades, e precisam ser preparadas para fazer escolhas.

Imersos às tensões promovidas pela privação da liberdade, na maioria das vezes, o adolescente avalia o Cense de forma negativa. Se o SINASE (2012) preconiza que o Cense não é um cronotopo de punição, mas de medidas de socioeducação voltadas para a ressocialização, para a responsabilização e ressignificação das condutas e da própria vida, para os sujeitos

adolescentes internos no Cense, prevalece, sobre qualquer coisa, a noção de que a estada no CENSE é uma punição e isso aparece em seus discursos, como se analisa nos excertos dos raps:

***Rap 01/01** - Que saudade lá de casa. É de pedra essa ilha, que saudade da família...*

***Rap 02/01** - Na sua mãe não dá um abraço,
não fala eu ti “amo”
mais dentro da cadeia você manda as carta chorando
Pedindo pra ela te visita e corre atrás,
pra ti tira desse inferno que não aguenta mais*

Dos excertos **Rap 01/01** e **Rap 02/01** destacamos as avaliações sobre cronotopo do Cense pelos adolescentes internos, que ocorreram de forma bastante moderada e até metafórica, como é próprio da expressão artística. Um dado anotado no diário de bordo da pesquisadora ajuda nessa compreensão. Ela anotou em seu diário que no dia da implementação das oficinas, os adolescentes estavam muito cautelosos, porque eles intuía que se dissessem algo negativo sobre o CENSE poderiam ser reavaliados, o que implicaria em ficar mais tempo em reclusão. A partir dessa suposição, seja ela fundada ou infundada, e atravessados por ela, eles produziram os *raps*.

No excerto **Rap 01/01**, o adolescente contrapõe a saudade de casa, representação de seu espaço de pertença no grande cronotopo do mundo à metáfora do Cense como uma ilha de pedra. O signo ideológico “ilha” remete a seu profundo estado de isolamento e distanciamento das figuras parentais e outras e o signo “pedra”, à frieza, à dureza do estado de privação de liberdade. Como assinala Volóchinov (2018) “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93).

No signo “de pedra” compartilha-se, portanto, uma avaliação forte que o adolescente tem do próprio espaço-tempo de seu isolamento. O adolescente evidencia, no *rap*, uma inversão estilística que coloca pedra em evidência, em “é de pedra essa ilha”, como manifestação avaliativa, para depois estabelecer uma rima entre ilha e família, mas que acaba pondo o signo “pedra” destaque. Assim, o Cense é descrito como um lugar duro, inóspito, sem vida para ele, onde está isolado da família. Analisa-se, ainda, que o estilo do gênero discursivo *rap* consubstancia o estilo individual empregado pelo adolescente no excerto analisado, com proposição de rimas, linguagem figurada. No excerto, percebemos, pelos recursos linguísticos, que o adolescente se constitui, mesmo com limitações já esperadas, autor que se expressa por

meio de *rap*, guiado por um tom geral de denúncia, de desabafo, por saudades de casa, da liberdade. Bakhtin (2016 [1979]), afirma que todo enunciado tem seu próprio tom, que por sua vez, acaba por revestir todas as valorações e concretizações entonacionais mobilizadas no enunciado. Se o tom de denúncia, de desabafo é próprio ao *rap*, ele perpassa todo o discurso dos adolescentes.

O tom emotivo-volitivo se dá precisamente em relação à unidade singular concreta no seu conjunto, expressa a inteira completude do estado-evento em um momento preciso, e o expressa como o que é dado e como o que está por ser concluído - a partir do interior de mim mesmo enquanto participante obrigatório. Portanto, ele não pode ser isolado, separado do contexto unitário e singular de uma consciência viva, como se se conectasse a um objeto (BAKHTIN, 2017b, p. 90)

No sentido literal de interpretação do signo ideológico “pedra”, como uma refração possível de índices de valor, a pesquisadora anota em seu diário de bordo que os espaços do CENSE aos quais os adolescentes têm acesso na unidade eleita para estudo de caso, é composto por estruturas cimentadas, grades, em sua maioria em cores frias, cinza e preto, próprias dos ambientes de aprisionamento. A questão das cores representa apenas um indício de uma valoração atribuída ao espaço, que o adolescente avalia como sendo de pedra. Um detalhe do mundo físico, mas que pode ser considerado em seu teor ideológico. Para Barros (2017, p. 86), “o sentido da visão predomina sobre os demais sentidos e a cor é o objeto específico ou essencial da visão”. Da mesma forma, afirma a autora que “as cores influenciam os homens do ponto de vista físico, mental e emocional” (IDEM) e desencadeiam sentidos psicológicos pela associação reiterada na sociedade e na cultura, criando relações simbólicas entre as formas de expressão e o conteúdo.

O preto, por exemplo, pode transmitir valores de ausência de luz, transitando desde a sobriedade, a ordem, ao silêncio, à morte, ao luto (BARROS, 2017). Preto, cinza, são cores acromáticas contrárias a todas as cores. Se para os que escolhem pintar os Censes, o cinza pode representar a sobriedade, o silêncio, a ordem, para o adolescente, o cinza pode estar associado à avaliação do espaço pelo adolescente como lugar de frieza, dureza, isolamento, consubstanciando o sentido de pedra, signo que utiliza para descrever o espaço frio, sem vida do isolamento. São indícios como esses que nos permitem problematizar que, embora o Cense não se proponha a ser uma prisão destinada à punição, mas um ambiente de socioeducação, de proteção e ressocialização, em seu aspecto arquitetônico, nas instalações às quais o adolescente

tem acesso, as similaridades com a prisão prevalecem, pelo menos na unidade eleita para estudo de caso.

No entanto, não importa apenas esse aspecto físico, essa possível refração do signo “pedra” ao ambiente físico. Outros índices de valor integram a avaliação do Cense como uma ilha de pedra ou “é de pedra essa ilha”. O isolamento, a retirada da liberdade, do convívio familiar e social naturalmente integram essa avaliação, assim como outros fatores que impedem o adolescente de conceber o Cense para além de um cronotopo de privação de liberdade e punição. De todo modo, ao discutir o cronotopo como uma associação potente do tempo-espaço e sua formulação simbólica, Bakhtin (2018 [1975]) discute a interação entre sujeito-tempo espaço e o quanto os cronotopo conferem índices de identidade aos sujeitos e ajudam a organizar as suas identidades e subjetividades.

No excerto **Rap 02/01**, por exemplo, atentamos ao emprego do signo ideológico “inferno” para qualificar o cronotopo do Cense. Pela metáfora do inferno, que na construção social e cultural é um lugar de punição, de paga por erros e pecados cometidos, o adolescente autor do *rap* confirma o Cense como tempo-espaço de punição, no qual ele não suporta mais estar. Por isso, relata que suplica chorando à mãe em suas cartas que “corra atrás” de tirá-lo daquele inferno que não suporta mais. Para este adolescente, o CENSE, não representa possibilidade de mudança conscientizada, concreta. O adolescente não consegue conceber o Cense como um tempo-espaço de ressocialização de mudança, de organização de um novo projeto de vida. Índcios de avaliações positivas essas não aparecem nos *raps*, a não ser em relação ao tratamento objetivo, como a comida boa que é oferecida:

Rap 06 /03 - *Ao meio dia vem a blindada sinto o chero do chinelão
o agente entrego nois fica felis
já manda uma boa alimentação,
espera a noite chega vem a ceia os menor fica felis.*

Nesse excerto, podemos considerar o cheiro da comida como um elemento que desperta sensações e emoções positivas nos adolescentes do centro socioeducativo. Essa experiência sensorial pode estimular a comunicação entre eles, promovendo a partilha de sentimentos e a construção de relações sociais. Além disso, a reação positiva dos adolescentes diante da boa alimentação pode indicar uma valorização positiva coletiva desse momento. No entanto, sabemos que apenas o respeito a direitos objetivos, como a boa alimentação e a não violência não são suficientes à recuperação desses sujeitos. Quando o adolescente avalia o lugar onde está, o que sente a sua estada nele, percebemos que ele não está empenhado em refletir sobre

mudanças. Essa é uma implicação importante, porque se ele não avalia o Cense como um cronotopo de mudança, não poderá constituir um índice de identidade que lhe confira desejo de mudança em sua vida. O Cense, nesse caso, não refrata nenhuma mudança para sua vida, mas apenas representa uma passagem infortuna, inóspita, fria, punitiva, da qual ele deseja se livrar o mais rápido possível.

Tais dados nos permitem apontar aos agentes de todos os CENSES, que deve haver um esforço para que, em primeiro plano, o Cense passe a significar um lugar onde todos se unem em busca de oferecer oportunidades para os internos refletirem, de forma positiva, sobre uma mudança de vida, ressignificarem seus projetos de vida, de forma mais concreta, de modo que possam expressar isso em diálogos conscientes. A pesquisa de Silva (2022) demonstra que houve mudança de consciência nos adolescentes sobre o tema da liberdade responsável, a partir da implementação de um projeto interdisciplinar em que houve, nas ações educacionais e pedagógicas, amplas discussões sobre o tema, com debates de filmes, canções, documentários e contribuições da história. O que a pesquisa de Silva (2022) aponta é que é possível e necessário discutir temas como a liberdade responsável, por exemplo, com plano mais concreto de ressignificação das condutas de vida. Volóchinov (2018) nos aponta que a consciência socioideológica se forma na interação com outras, na e a partir de interações discursivas, pela mediação dos signos ideológicos mobilizados em enunciados. Da mesma forma, Bakhtin (2015) aponta:

O peso do dia a dia no tema do falante é imenso. Em nosso dia a dia, a cada momento ouvimos o discurso sobre o falante e sua palavra. Pode-se dizer francamente: o que mais se fala no dia a dia é sobre o que dizem os outros, transmitem-se, recordam-se, ponderam-se, discutem-se as palavras alheias, opiniões, afirmações, notícias, indigna-se com elas, etc. [...] É necessário considerar ainda o peso psicológico que tem no dia a dia aquilo que os outros dizem de nós e a importância que tem para nós o modo de compreender e interpretar essas palavras dos outros (a “hermenêutica do dia a dia”). (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 131).

A partir do que nos diz Bakhtin, é possível depreender que, se nos discursos dos adolescentes nada de concreto sobre a reconfiguração de seus projetos de vida, ou outros temas de importância aparecem, é porque eles não têm ouvido sobre isso no cronotopo do CENSE. Em confirmação a isso, apontamos às axiologias sobre autorreflexão que constituem o discurso concretizado nos *raps* produzidos pelos adolescentes internos na unidade eleita para estudo de caso. Os adolescentes não discursivizam que estão a refletir sobre uma nova vida. A autorreflexão feita por eles é construída nas fronteiras entre o passado, o presente e o futuro e

regida pela vontade de sair. Mas não há nada de concreto sobre o futuro. Suas autorreflexões são repletas de tensões subjetivas, confusões, perturbações, lamentações que eles (des)revelam nos *raps*, como se analisa a partir dos excertos:

***Rap 01/02** - Aqui são vários pensamentos, que vem aqui dentro,
da minha mente que fala, que saudade lá de casa.*

***Rap 02/02** - Eu preciso me lembrar de acontecimento bons,
e esquecer dos ruins, foca na life e no som
E nesse rap com minhas palavras em busca da solução,
porque nesse mundo só após a tragédia ocorre uma decisão?*

***Rap 10/01** - Alguns meses fechado pra refletir
O que fez de errado
graças a deus que você é de menor
e não foi julgado...*

No excerto **Rap 01/02**, o adolescente discursiviza um processo de autorreflexão, com a participação de vários pensamentos. No entanto, em seu discurso afirma que está com saudades de casa. Assim, ele sai do presente e se volta para o passado-futuro. No **rap 02/02**, o adolescente discursiviza que necessita rememorar pensamentos bons, para se esquecer dos ruins, (des)revelando que seu processo de autorreflexão é permeado por tensões que o perturbam, pensamentos ruins, etc. No entanto, a produção do *rap* representa um momento positivo em que ele se entrega ao som, à vida. Assim, o *rap* atua no discurso interior desse adolescente como uma forma de autorreflexão, equilíbrio e expressão de sentimentos que se querem positivos por ele, pois ele fala em busca de solução, ou seja, ele afirma que está buscando solução por meio de suas palavras. O *rap* produzido concretiza-se como um lugar para sua escuta alteritária, porque percebemos que

O tom emotivo-volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsabilmente ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsabilmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc. Com o tom emotivo-volitivo (BAKHTIN, 2017b, p. 91).

O eu-lírico do adolescente, ainda, lança um questionamento e classifica sua estada do Cense em privação de liberdade como uma tragédia que o faz refletir, num discurso de confirmação de que a internação o faz repensar, sim, sobre suas condutas, mas de maneira dispersa, o que não é suficiente para a tomada de consciência sobre a necessidade de mudança.

A sua linguagem fica presa apenas ao tom de lamento, mas ele não expressa na letra de seu *rap* o que seria essa possível solução. Já no excerto **Rap 10/01**, o adolescente afirma que está ali há alguns meses para refletir sobre o que fez de errado. No seu discurso, se apresenta a consciência de que praticou erros, no entanto, ele agradece por ser menor e demonstra saber que não será julgado pelo que fez. Assim, os discursos sempre (des)revelam o Cense como um lugar de passagem, que não atua fortemente para o processo de responsabilização. Só a punição que advém da privação de liberdade atua no processo de autorreflexão, no qual ele se sente perdido, em conflito.

Como nos confirma Volóchinov (2019), os processos reflexivos aparentemente solitários são altamente dialógicos, ancorados em situações de interações específicas, “penetrados de avaliações do seu ouvinte ou do seu auditório potencial”. Se somos convidados ou convocados a tomar decisões, refletir, a nossa consciência se divide em duas vozes independentes e contraditórias. Uma delas corresponde ao “*nosso ponto de vista, com as avaliações e opiniões da classe a qual pertencemos*”. A segunda voz sempre se torna aquela do representante mais típico e ideal de nossa classe social” (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 275, grifos do autor). Assim, a voz do adolescente interno, no processo de autorreflexão é também uma voz de grupo. No entanto, o que se aponta a partir dessa autorreflexão é que ela não chega a expressar nada de concreto no que se refere a pensar em mudança, a pensar num novo projeto de vida. Pode-se concluir, assim, que o tom autorreflexivo recobre o conteúdo do discurso mobilizado em *raps* produzidos pelos adolescentes no cronotopo do Cense, mas ele é subjetivo, centrado no eu, no sentido de que o sujeito não se vê num mundo diferente. Já o conteúdo do discurso é de angústia e apreensão, um discurso *autorreflexivo-angustiado-apreensivo*, em que ele se mostra perdido, totalmente alheio a um novo projeto de vida.

Para Bakhtin (2017b) em *Por uma filosofia do ato responsável* “o momento da atuação do pensamento, do sentimento, da palavra, de uma ação, é precisamente uma disposição minha ativamente responsável-emotivo-volitiva em relação à situação na sua totalidade, no contexto de minha vida real, unitária e singular” (BAKHTIN, 2017b, p.91-92). Por isso, o adolescente interno está preso ao momento, à situação em que se encontra. Para ele o momento é ruim, dolorido, e é isso que seu discurso (des)revela. Por isso, discursos sobre *dor, saudades, angústia, depressão e ocultação desses* sentimentos também aparecem nos *raps* produzidos pelos adolescentes:

*Rap 01/03 - Às vezes eu até entendo,
não saber o que é o sofrimento,*

*chega até bate no peito,
a dor que eu sinto aqui dentro.*

***Rap 11/01** - em qualquer situação nos ia até o fim, continuava,
a depressão dominava as madrugadas.*

***Rap 11/02** - lagrimas cai, i a saudade no meu peito doi demais,
aflito mais por fora tem que demonstrar,
que a muralha aki e ruim de derrubar*

No **Rap 01/03**, o eu-lírico descreve que a dor que sente chega a bater em seu peito. Já no **Rap 11/01** o eu-lírico do adolescente se autoavalia como alguém persistente, que vai até o fim, mas confessa que a depressão domina suas madrugadas. No **excerto 11/02**, ele continua seu desabafo, afirmando que saudade dói demais e o aflige, mas que ele não pode demonstrar fraqueza, pois deve parecer forte perante os demais. Assim, depreende-se que há relações de poder, índices de identidade sobre ser forte, que se apresentam nos discursos desses adolescentes e que também são próprios das hierarquias prisionais, a confirmar mais uma característica do CENSE como cronotopo de aprisionamento no qual parte da cultura das prisões faz parte das vivências ou prevalece.

Ainda que o CENSE seja mesmo um espaço de privação de liberdade, se nele prevalece a cultura prisional, esse cronotopo continua a ser uma passagem que reafirma a marginalização e a exclusão. O que está prevalecendo no *rap* produzido é a representação do espaço prisional, a cultura da prisão, pois o adolescente está pondo toda sua emoção-volição em avaliar o Cense como cronotopo de passagem, de punição em vez de ressignificação do seu projeto de vida. Conforme discutem Souza e Costa (2012)

O processo de significação do adolescente sobre o período que passa em internação parece depender do que seja oferecido a ele não só como atividade, mas principalmente como oportunidade para a construção de uma experiência que possa se contrapor à vivência anterior (SOUZA; COSTA, 2012, p. 93).

As mesmas autoras defendem que é imprescindível trabalhar com esses adolescentes para que entendam o que está acontecendo com eles mesmos, o porquê de estarem cumprindo medida socioeducativa, para refletirem “no sentido de construir uma compreensão [...] sobre sua história ou uma tentativa de ressignificação das vivências dos atos infracionais” (SOUZA; COSTA, 2012, p. 97), o que em nossa visão, pode ser feito a partir de projetos bem delineados que envolvem discussão de temas relevantes para suas vidas, como a análise pretende continuar comprovando. De volta ao discurso do adolescente, para falar de si e do quanto precisa

demonstrar que é forte, no excerto *Rap 11/01*, o eu-lírico do adolescente interno se utiliza da expressão “a muralha aki é ruim de derrubar”. A entonação individual empregada, revestida pela entonação do *rap*, é de autoafirmação, de afronta, para demonstração, apenas nas aparências, de que é forte perante os outros. Antes de afirmar que precisa demonstrar que é uma muralha ruim de derrubar, o eu-lírico confessa que suas lágrimas caem, confirmando que está em sofrimento emocional.

O signo “muralha” é utilizado para expressar fortaleza, resistência. O peito, como signo que representa parte do corpo onde se refletem os sentimentos, é utilizado nos excertos *Rap 01/03* e *Rap 11/02*, pelo eu-lírico de dois adolescentes distintos, para reafirmar o quanto estar ali é doloroso para os sentimentos deles. Os adolescentes se refratam em seus discursos como sujeitos com dores emocionais. Esse sentimento é decorrente da retirada de sua liberdade e isso é normal, mas é importante destacar que sua autorreflexão ocorre, mas de maneira muito subjetiva, muito ancorada numa consciência que se dá a partir da alteridade do *eu-para-mim*, o que enseja que deva haver um investimento e conscientizar sobre os objetivos de ali estar, participar e aceitar ajuda repensar seu projeto de vida inteira.

Os adolescentes, ainda, não demonstram conseguir pensar na relação responsável com mundo. Leal, Souza e Souza (2018, p. 233), autoras do campo da psicologia, afirmam que autorreflexão e *insight*, são componentes metacognitivos que estariam envolvidos no processo de refletir, avaliar e regular os próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos. As autoras explicam que um indivíduo “pode dedicar tempo refletindo sobre si (autorreflexão) sem, necessariamente, alcançar um entendimento esclarecedor sobre a sua condição ou experiência (“*insight*”)”. Com base em pesquisas como as de Grant (2001), Leal, Souza e Souza (2018, p. 233), afirmam que um “alto nível de autorreflexão e baixo de *insight*, podem corroborar “a manutenção de pensamentos e atitudes prejudiciais ao seu equilíbrio psicológico e social, como a autorruminação [...]”. Assim, a mudança comportamental dependeria tanto de motivação e de uma boa habilidade de automonitoramento quanto de autoavaliação, o que, na visão de Bakhtin e o Círculo não pode ocorrer a partir de práticas de linguagem bem delineadas, com foco em temas relevantes.

Por outro lado, do ponto de vista do adoecimento existencial, para Forghieri (2011), quando as limitações e conflitos não são reconhecidos e enfrentados pela pessoa à luz de suas múltiplas possibilidades, passam, então, a se tornar exageradamente ampliados e dominantes em sua vida. Com isso, o sujeito passa a viver de modo restrito, empobrecido, minimizando a atualização de suas potencialidades e a compreensão de si e do mundo, como se confirma,

também, no rap 04/01, no qual o eu-lírico do adolescente manifestou discurso de perplexidade, admitindo que pensa em besteiras, que sua força é um mal, que nada lhe interessa:

Rap 04/01

*Trancado no quarto mais de uma semana
nada me abala nada me espanta,
acho que é foda eu to mal
já pensei em varias besteiras
sem valer a pena minha força é o mal dessa terra
pensamento negativo nada minteressa
renace minha fé eu, preciso sair dessa*

No discurso *do rap 04/01* sugere-se a expressão de um diálogo interior repleto de mistura de emoções e reflexões sobre sua situação. Embora não haja uma interação explícita com outro interlocutor, o diálogo interior que se exterioriza revela um processo de autorreflexão. As vozes participantes de seu diálogo interior e exterior, as possíveis influências sociais, as pressões internas provocam pensamentos negativos, a partir do que ele enseja ideação suicida. Isso nos permite compreender a complexidade das emoções e reflexões individuais, bem como as influências sociais que moldam essas experiências.

Discussões do próprio campo da psicologia, como as de Leal, Souza e Souza (2018), nos ajudam a apontar que ações focadas em despertar capacidade de automonitorar os próprios pensamentos ou autoavaliar-se, ou mesmo discutir seus conflitos e angústias de forma responsável e verdadeira, poderiam corroborar a tomada de consciência por parte dos adolescentes internos sobre sua estada no CENSE, sobre os atos infracionais que praticaram, sobre a própria situação vivida e sobre o quanto estar no CENSE pode representar uma mudança para suas vidas. Afirma Bakhtin (2014), em *Freudismo: um esboço crítico*, que a tomada de consciência exige encontrar um complexo verbal. Para o autor, não há fronteiras entre o conteúdo do psiquismo individual e a ideologia enformada, pois “uma vivência individual conscientizada já é ideológica; [...] é já uma determinada elaboração ideológica do ser” (BAKHTIN, 2014 [1927], p. 87). A toma de consciência determina o crescimento da linguagem, e vice-versa, pois é a partir da linguagem, das interações que a consciência socioideológica se amplia.

A consciência faz com que o indivíduo se eleve, no decorrer do processo de tornar-se sujeito, devido ao desenvolvimento das capacidades mentais superiores do ser, que tem sua gênese a partir da produção da linguagem, pois é a fala, ou a capacidade de operar com as palavras em forma de signos, que ontologicamente produz a consciência (FREITAS, 1999, p. 24).

Assim, reafirmamos com base nas interpretações de Bakhtin e seu círculo, bem como em base em explicadores dialógicos como Freitas (1999), que os adolescentes do Cense precisam ser mais ouvidos, individualmente, coletivamente, como ocorreu a partir da escuta alteritária que se estabeleceu pela produção de *raps*. Eles precisam ter espaço para verbalizar seus conflitos, compreender-se, responsabilizar-se e mudar. Como forma de expressão verbalizada é antes elaborada no discurso interior, o que não ocorre sem a participação da entonação, reafirmamos a importância de espaços para escuta desses adolescentes e a partir disso intervenções, como fazemos a partir do que se (des)revela nos *raps*. Essa defesa se ancora na baliza teórica de que a palavra é médium que, “em síntese dialética entre o psíquico e o ideológico, entre o interior e o exterior, realiza-se reiterada na palavra-enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929/1930], p. 140). Para Polato e Menegassi (2023, p. 66),

Tanto o discurso interior quanto a expressão são perpassados de avaliações, apreciações, vozes rementes a consciências sociais possíveis sobre o tema, sendo a entonação a forma concreta de representação da avaliação consumada entre interlocutores – valoração. Qualquer expressão mínima nossa é totalmente sociológica, histórica, ideológica e cronotopicamente constituída e a entonação é o elo mais fino de compartilhamentos valorativos entre sujeitos em interação.

Nesse sentido, falar de si, falar sobre um tema é agir. No entanto, é preciso ressaltar que “a ampliação do horizonte valorativo dos sujeitos se realiza de forma dialética, à medida que novos aspectos da existência passam a integrar o *horizonte* de interesses sociais e que são abordados pela palavra *pathos*” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929/1930], p. 238, grifos do autor). Nesse sentido, não deve ser com ancoragem apenas nas avaliações psíquicas e interiores que o sujeito deve se expressar, para falar das possibilidades de novas vivências. O acesso a outros discursos, a certas relações dialógicas, mediadas pela discussão de temáticas discursivizadas em enunciados e que sejam de interesse dos adolescentes e mais que isso, ligadas às suas vivências, permite que os adolescentes possam ampliar sua consciência, à medida que passam a considerar novos aspectos da existência que antes não eram considerados porque eram desconhecidos. Essas colocações mais uma vez confirmam a importância da pesquisa de Silva (2021), a partir da qual intervenções e discussões foram realizadas para que os adolescentes internos em um CENSE ampliassem sua consciência socioideológica sobre o tema da liberdade.

Isso pode ser feito com outros temas, como “qual será meu projeto de vida”, “liberdade X responsabilidade”, e outros. Esse apontamento converge a todas as discussões que se dão nas ações pedagógicas socioeducativas, para que se atente a isso de forma organizada e

interdisciplinar. A dar continuidade a outro aspecto da análise, ressaltamos que os excertos **Rap 11/01** e **Rap 11/02**, apresentam inadequações ortográficas e de concordância verbal, demonstrando que não houve apropriação da norma ortográfica e do uso da norma culta pelo adolescente que produziu o rap. Esse é um dado que pode estar associado a fatores diversos, como a falta de acesso à escolarização, ou mesmo o desenvolvimento inadequado do processo de letramento que envolve a aquisição da escrita na esfera educacional comum ou dentro do CENSE.

Nesse sentido, a escrita do adolescente é confirmação de que está à margem no que se refere aos usos situados da linguagem. Sabemos que isso não impede a expressão livre de seus sentimentos e avaliações, mas que indica que a escolarização não tem sido efetiva para ele nos termos de aquisição da escrita. E como todas as práticas de linguagem escolarizadas se relacionam com o uso da leitura e escrita, um adolescente como esse provavelmente terá dificuldades com continuidade dos estudos, a não ser que isso seja revertido. Um outro tipo de discurso que se (des)revela nos raps dos adolescentes é o *de ansiedade voraz pela saída ou euforia pela liberdade*. Sair é a prioridade dos adolescentes, ainda que eles não demonstrem concretamente planos para quando saírem, como já analisamos e como continua a se confirmar nos excertos, de forma dialética e dialógica:

Rap 05/01 - agente chega com mais um alvará,
será que é o meu eu estou cansado de sonhar

Rap 05/02 - Eu tava deitado de tarde,
quando logo escuto barulho da grade,
o agente chega e me fala
arruma suas coisas seu alvará canto.

Rap 06/01 - Eu já estava ansioso esperando por isso o ano todo
graças a Deus eu volto para o mundão
dar muito orgulho para a minha rainha
que sempre me estendeu a mão
anda lado a lado comigo na escuridão

Rap 07/01 - Na espera da liberdade
chega meu Deus não me abandona
liberdade já!

Rap 07/02 - Estou a 9 meses no Cense a espera do meu alvará....

No **Rap 05/01**, o discurso apreensivo pela liberdade se manifesta quando o eu-lírico revela que pergunta a si mesmo se o alvará que chegou é seu e expressa que está cansado de sonhar, demonstrando que ele só pensa em sair, o tempo todo. No **Rap 05/02** expressa que o

tempo é marcado rapidamente pela mudança dos acontecimentos, o tempo deixa de ser sonhado e passa a ser vivido. No *Rap 06/01*, o sujeito adolescente confessa que estava esperando ansioso o ano todo pelo alvará. Ele revela que quer voltar para o “mundão”, signo de liberdade, de amplitude, em contraposição ao pequeno cronotopo de privação do CENSE. A mãe é a única referência a quem ele quer orgulhar na vida social e é avaliada por ele como a figura que lhe dá a mão mesmo na escuridão. Já no *Rap 07/01*, adolescente se mostra ansioso, em sofrimento, e recorre a Deus para que não o abandone. Ele pede por liberdade já, certamente pelo fato de o aprisionamento ser angustiante para ele. Já no *Rap 07/02*, o sujeito demonstra que seu tempo no CENSE é só de espera pela saída.

Kierkegaard (2017) sugere que nossa capacidade de sentir **ansiedade existencial** surge com o nascimento da autoconsciência. Começamos a entender a liberdade de escolha, as inúmeras possibilidades que temos diante de nós e vemos como a busca por cada um deles abriria uma porta para um desconhecido diferente. Essa consciência da liberdade em meio a um número quase infinito de possibilidades gera ansiedade. Ou como disse Kierkegaard 2017 [1844], *ansiedade é a vertigem da liberdade, porque representa o medo fora de foco*. Como discute o autor, um indivíduo torna-se verdadeiramente consciente do seu potencial através da experiência de ansiedade/angústia, como aprendizado diante da possibilidade da liberdade. No entanto, essa vertigem de liberdade é dispersa para o adolescente internado no CENSE, do ponto de vista de que antes ele já estava perdido, imerso à prática de atos ilegais e agora está também na mesma condição, porque não consegue manifestar uma consciência socioideológica concreta, constituída por índices de desejo de mudança, a partir da qual se manifestam direções e objetivos de vida concretos, para quando a liberdade chegar.

Dentre todos os *raps* produzidos, em apenas um deles apareceu a concretização de um plano concreto para a vida depois da saída, sendo que no PIA, Plano Individual de Atendimento, recomendado pelas diretrizes do SINASE (2006), preconiza-se que na dimensão psicológica sejam contempladas a abordagem de dificuldades, necessidades, potencialidades, avanços e retrocessos; bem como na dimensão pedagógica sejam estabelecidas metas relativas à escolarização, à profissionalização, à cultura, com enfoque orientador da pactuação de novas metas. No *Rap 04/02*, o sujeito adolescente manifesta algumas metas concretas, mas ele foi apenas um entre os 14 sujeitos da pesquisa a fazer isso, como analisamos no excerto:

*Rap 04/02 - Ah quando eu sair daqui
quero abraçar meus irmãos minha mãe
quero sentir o ar livre quero trabalhar
me esforçar nos meus estudos*

*para conquista a carteira de motorista
e ser caminhoneiro e dar muito orgulho pra minha mãe*

O adolescente se mostra saudoso da mãe e dos irmãos, afirma que quer trabalhar, estudar, ter uma profissão. Ao olharmos para seus anseios, depreendemos que vários são os fatores que poderão levá-lo ao sucesso ou insucesso na concretização de suas intenções. Assim, não basta, em nossa visão, que essas intenções sejam verbalizadas, mas que haja apoio concreto para que se efetivem. A um garoto como esse, talvez valesse do Estado o investimento para que obtivesse sua CNH – Carteira Nacional de Habilitação e até mesmo um encaminhamento para o mundo do trabalho, a partir de uma parceria estabelecida com alguma empresa. A ideia de profissionalização no CENSE pode avançar para inserção concreta ao mundo do trabalho, por exemplo. Discursos de *arrependimento e responsabilização* também aparecem nos *raps* produzidos, como se confirma nos excertos a seguir, com teor que necessita ser problematizado:

Rap 08/01 - *Já vai fazer 6 meses que eu tou preso e o tempo voa
vou perder o ano novo e o aniversário da coroa
no passado juntei grana na boa
e a minha loja tava milhão
mais só agora percebi que isso tudo era ilusão.*

Rap 01/04 - *Sabem que eu errei, mais já me arrependi,
se tu não acredita, eu te mostro quando eu sai.*

Rap 03/01 - *Arrependimento bate no peito,
de eu não quiere te ti escutado,
hoje eu entendo, que na verdade na vida não existe aliado.*

No **Rap 08/01**, o adolescente fala sobre a passagem do tempo no CENSE ser rápida para ele, pois cada um sente a internação de uma forma, fala sobre as datas comemorativas importantes que perdeu, como o Ano Novo e o aniversário da mãe. Ele se mostra consciente de que o dinheiro ilícito que ganhava era ilusão. Já o sujeito que se expressa no **Rap 01/04** tem o ímpeto de provar que está arrependido e a moeda de troca que solicita para que dê essa prova é a liberdade. Ele usa a forma verbal “sabem”, mas não a forma referente à pessoa do eu, como seria em “eu sei que errei”. O adolescente que se expressa no **Rap 03/01** se mostra arrependido por não escutar conselhos, por antes acreditar que tinha aliados, mas não necessariamente pela infração cometida. Assim, depreendemos que todos os discursos de *arrependimento são dispersos e desvinculados de uma responsabilização direta* pelo próprio ato infracional praticado.

Nenhum dos adolescentes, por exemplo, menciona que se arrepende por ter cometido estupro, assassinato, latrocínio, por traficar drogas. Seus crimes não são discursivamente admitidos, como também é comum na esfera prisional, apesar de eles saberem o porquê de estarem privados de liberdade. Ao contrário, seus discursos de arrependimento organizam-se em torno de avaliações negativas diversas da privação da liberdade ou da privação como tempo-espaço que lhe ensina o valor da liberdade. Confirma-se, portanto, o CENSE como um cronotopo de punição coletiva, que realmente leva o sujeito a refletir sobre suas condutas, mas com consciência e reponsabilidade individual e social pouco ampliada, do ponto de vista da tomada de consciência da gravidade do crime praticado, em termos dos prejuízos sociais, emocionais, das consequências gerais que o crime traz para si e para os outros.

Dados como esse, permitem aventar que é necessário, por exemplo, que o adolescente discuta o tema do crime praticado, a partir de estudo amplo, discussões, leituras, que podem envolver a própria consciência do que diz a lei, de como seria sua pena se não fosse menor. E, do ponto de vista social, como esse crime prejudica o outro, a quem ele afetou. Valente e Oliveira (2015) discutem o processo de responsabilização na socioeducação e afirmam que a imprecisão do conceito pode estar contribuindo historicamente, para a manutenção do caráter coercivo, aflitivo e punitivo, presente na execução de medidas socioeducativas. As autoras se apoiam na discussão de filósofos como Kant e Bakhtin, para discutir a responsabilidade. Ao trazem a contribuição de Bakhtin, elas afirmam:

em filósofos como Bakhtin [encontram-se] as bases para a concepção dialógica de responsabilidade, interdependente da alteridade, na qual a responsabilidade envolve o comprometimento prioritariamente voltado ao outro. Na obra *Para uma Filosofia do Ato* (1924/2010), Bakhtin indica que a responsabilidade estaria ligada ao pensamento participativo, sendo “a fundação da ação moral, o modo pelo qual nós superamos a culpa da cisão entre nossas palavras e nossas ações” (p. 9). Destaca-se, com isso, a importância da autorreflexão e da participação – comprometida como ação negociada com o outro – para o processo de responsabilização (VALENTE; OLIVEIRA, 2015, p. 856).

Na base do que dizem as autoras, Bakhtin afirma que os sujeitos não podem ser vistos fora da situação concreta em que se encontram e sua individualidade deve ser considerada na inserção da coletividade. O cronotopo do CENSE é punitivo e reflexivo para todos, mas cada um responde a isso a sua maneira, a partir de sua história, das suas próprias formas de avaliar. Por isso, a responsabilidade, para Bakhtin, situa-se na valoração ou avaliação social que o sujeito faz sobre seus próprios atos. Para o autor, “somente do interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível também uma aproximação também singular e única

na sua realidade concreta” (BAKHTIN, 2017, p. 79). O ato responsável implica em uma decisão consciente de quem sou eu, do eu para o outro, em uma consciência de si que se forma também a partir de uma consciência social.

Se utilizamos essa interpretação para pensar na responsabilização como ato que se liga a autorreflexão, como defendem Valente e Oliveira (2015), precisamos pensar que cada adolescente internado em um CENSE é único é singular, assim como e seu processo de autorreflexão e responsabilização também é. Esses dois dados coligados, autorreflexão e responsabilização, constituem-se num processo idiossincrático e ao mesmo tempo coletivo. Esse é um dado ao qual os agentes do CENSE podem atentar, se concordarem com a orientação teoria de Bakhtin. Ser responsável é ser singular e não procurar álibi para assumir o que é o que se faz. É nesse sentido que para Bakhtin se cria o pensamento participativo, a partir do não álibi no existir, no situar-se como ator responsável. Com isso, não queremos jamais defender que as questões econômicas e sociais devem ser desprezadas para que compreendamos o adolescente interno do CENSE de um lugar empático e respeitoso.

Apenas estamos chamando atenção em relação ao processo de responsabilização, que é coligado à autorreflexão e a partir do qual o adolescente precisa assumir, na parte que lhe toca, a sua responsabilidade, do seu lugar como sujeito. Se sabemos que, em grande parte, esse sujeito é vítima da sociedade, isso não o isenta de suas decisões individuais quando intenta roubar, matar, praticar latrocínio, estuprar, traficar drogas, etc. Ele precisa refletir sobre o que fez, como fez, sobre como o que fez prejudicou o outro, como prejudicou e quais as dimensões. Precisa realizar uma autorreflexão sobre quem é, sobre os seus atos, se quer mudar ou se quer continuar sua vida com base nas mesmas práticas, mesmo tendo consciência do quanto são nocivas para os outros, para si, para a sociedade. Precisa responsabilizar-se, no sentido bakhtiniano, de fato.

Como foi analisado anteriormente, no CENSE do estudo de caso nem o processo de autorreflexão nem o de responsabilização estão se marcando com a concretude necessária, não pelo menos do ponto de vista do que se manifesta nos raps. Sabemos que os crimes dos adolescentes não podem ser romantizados ou apagados, porque são crimes concretos e graves. E a autorreflexão e responsabilização necessita girar em torno dos atos praticados, do arrependimento e da mudança, por uma compreensão singular e ao mesmo tempo responsável. Sobretudo, se não acreditarmos que os que se encontram em medida socioeducativa precisam passar por um processo de responsabilização, transformação e ressocialização, para voltar ao convívio social (BONATO; FONSECA, 2020), não corroboramos sua recuperação e mudança de vida. Na visão de Bakhtin (2014), a responsabilidade é ato singular e consciente, mas o adolescente não chegará a essa reflexão mais concreta sem a mediação de práticas de

linguagem, nas quais possa compreender melhor seus atos. Caso contrário, se perde em uma autorreflexão ruminante.

Nesse sentido, uma responsabilização significativa, ancorada em uma autorreflexão geradora de novas acepções, é ato, é concretização, é passagem de uma possibilidade para uma potencialidade assumida por uma autoria em dado discurso vivo, emotiva e volitivamente constituído. No ensejo da autorreflexão que os adolescentes fazem nos *raps*, a menção à figura da mãe é recorrente. A mãe é avaliada por eles de diversas maneiras:

Rap 02 /02 - *Na sua mãe não dá um abraço não fala eu ti “amo”
mais dentro da cadeia você manda as carta chorando.
- Pedindo pra ela é visita e corre atrás,
pra ti tira desse inferno que não aguenta mais.
E quem te manda carta pra ti conforta,
é sua mãe e na visita só ela ta lá.*

No **Rap 02/02** é discursivizada a imagem de uma mãe que antes não recebeu do filho afeto declarado, mas que agora é o único contato no mundo externo, alguém que responde, se interessa e conforta. Da mesma forma, a mãe é discursivizada como a única interessada em lutar pela liberdade do filho.

Rap 03/06 - *Meu maior amor é só por ti,
mãe fica tranquila que logo eu to solto,
para isso tudo eu corrigi
sei que eu só to ti dando desgosto.*

No **Rap 03/06**, a mãe é discursivizada como a única pessoa por quem o adolescente sente amor maior e como a única referência que lhe desperta desejo de corrigir suas condutas. Ele mostra consciência de que dá desgosto à mãe e a partir disso, depreende-se que a mãe se opõe a suas práticas conflitivas com a lei.

Rap 07/01 - *Sinto uma grande vontade de chora
ao ver a minha mãe me visita.*

Rap 08/03- *Mais eu tenho muito tempo para pensar
que não aguento, ver mais minha mãe chorar.*

Nos **Raps 07/01** e **08/03** ocorrem dois movimentos opostos. No primeiro, o adolescente sente desejo de chorar ao ver a mãe visitá-lo e no segundo ele sente dor por ver a mãe chorar quando lhe visita. Nos dois casos, discursiviza-se a mãe como sujeito que desperta emoções, com quem os adolescentes mantêm laços afetivos fortes, alguém com quem realmente se importam.

Rap 09/01 - Me perdoa mãe por não te escuta
 todos os motivos para eu poder expressar
 que eu to vivendo esse momento
 mas em pouco em pouco
 nessa tese to morrendo.

No **Rap 09/01**, o adolescente pede perdão a mãe por não a escutar. Ele elege a mãe como interlocutora para falar de seu sofrimento, para expressar que sente estar morrendo pouco a pouco. Discursiviza-se como um adolescente que precisa de ajuda emocional. Ao eleger a mãe como interlocutora, o eu-lírico do adolescente se mostra aberto a expor suas fragilidades emocionais. Como postula Volóchinov (2018), a importância do interlocutor para o discurso interior daquele que fala, para as avaliações que compartilha é imensa, por isso ele sente liberdade com a mãe. Em todos os excertos analisados, a mãe é discursivizada como a única referência, como um contato no mundo exterior.

Para Winnicott (1990), a saúde mental de um indivíduo é fundada pela mãe em sua experiência de vida e de cuidados com seu bebê, pois ela é o primeiro ambiente que se apresenta a ele. Tradicionalmente, a função materna é exercida principalmente pela mãe biológica, mas não necessariamente é ela quem a exerce. Em alguns casos, outras pessoas assumem o exercício desta função, por exemplo tias, madrinhas, avós etc. Bowlby (1980) dá especial relevância às representações da mãe construídas pela criança, já que a capacidade para reconhecer ou recordar a figura da mãe, se apresenta como representações muito significativas emocionalmente, na medida em que ela (figura materna) é sujeito primordial com quem troca mais experiências.

Ao olharmos para as imagens discursivizadas de mães pelos adolescentes, é importante apontar que essa ligação essencial, que engloba uma ligação emocional, de confiança, de respeito, precisa ser explorada no período de medida de internação em privação de liberdade. A mãe, como se preconiza no SINASE (2006), nas suas diretrizes ao PIA – Plano individual de atendimento, é uma figura parental contemplada na orientação da dimensão social e sua aproximação e participação ativa para discutir a ressignificação do projeto de vida é importantíssima para facilitar a reinserção social como ponderam estudos como os de Motta (2019), que inclusive ressalta a importância de ações que visam a própria organização das mães em grupos de apoio aos filhos, no caso de demandas coletivas, bem como apoio que podem dar umas às outras, estando na mesma condição.

Apenas em dois *raps* produzidos pelos adolescentes aparece a discursivização da família, para uma configuração mais abrangente que envolve outros sujeitos além da mãe. A discursivização da mãe, como figura que majoritariamente representa a ideia de família, (de)

revela um dado já reconhecido. Embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) instituíam a família como uma das instituições responsáveis pela proteção integral de crianças e adolescentes e logo, como espaço de relações mútuas que envolvem cuidado, proteção e afeto, numa sociedade na qual a desigualdade socioeconômica é um fato, a família é muitas vezes afetada. Disso resulta, que pode se estabelecer como um ambiente marcado por violências, abandono e fragilidades, como no caso das famílias compostas unicamente por mães e filhos, em que as mães precisam prover o sustento e em razão do trabalho acabam encontrando dificuldades para acompanhar, com maior proximidade, a vida dos filhos. De todo modo, para alguns adolescentes, a família, para além da figura parental da mãe, existe e importa, como se analisa nos excertos:

***Rap 06/05** - Eu sei que não posso desistir
pois minha família precisa de mim
e é por isso que eu vou até o fim
pra mim não importa o que esteja por vir*

***Rap 08/02** - Saudades da Família,
saudades da minha filha
pretendo sair daqui
e mudar de vida.
No passado eu já sofri
hoje não sofro mais,
pretendo sair daqui
e dar uma melhora pro meus pais*

No *rap 06/05*, o adolescente discursiviza a família como instituição que precisa dele, pela qual ele tem apreço, razão pela qual ele não desiste. A família é uma forte motivação para que ele enfrente os obstáculos. Já no *Rap 08/02* o adolescente discursiviza a saudade que sente da família. Ele já é pai e expressa que quer mudar de vida. Mas é interessante que não se reconhece na condição de pai, mas de filho que tem que proporcionar uma melhor condição de vida aos seus próprios pais, e não propriamente a sua própria filha. Nesse *rap*, ainda, concretiza-se uma relação dialógica com um dos *raps* trabalhados na oficina que buscou ampliar o conhecimento dos adolescentes sobre este gênero discursivo. O eu-lírico afirma: “No passado eu já sofri, mas hoje eu não sofro mais”, de forma a remeter à letra do *rap* “Amarelo”, do cantor e compositor Emicida, que foi trabalhada na oficina e que, por sua vez, estabelece relações dialógicas com a canção “Sujeito de Sorte”, do canto e compositor Belchior, cuja letra apresenta os seguintes versos: “Ano passado eu morri, mas este ano eu não morro”. Eu-lírico demonstra se afastar do sofrimento, à medida que almeja planos para quando estiver em liberdade.

Para Bakhtin (2008), as relações dialógicas são quaisquer relações de sentido que se estabelecem entre enunciados concretos, visto que todo dizer sempre se ancora em já ditos, assim como se delinea em antecipação a possíveis respostas. De todo modo, os *raps* indicam que o envolvimento da família, conforme orientam as diretrizes do SINASE (2006), é primordial ao processo socioeducativo, é um ato de co-responsabilidade com o futuro dos adolescentes e compõe compromisso com a manutenção dos avanços conquistados pelos adolescentes, porque a instituição familiar importa para alguns deles. Medeiros e Paiva (2015, p. 568), reafirmam que se enfatiza

no SINASE a necessidade de apoio e trabalho com familiares dos socioeducandos, partindo-se da compreensão que a cidadania do adolescente não pode ser efetivada se não compartilhada com sua família, bem como da necessidade de mudanças nas condições de vida dessas famílias, para que seja possível vislumbrar formas de inserção e acesso aos bens socialmente produzidos, que superem o envolvimento com atos infracionais.

Outro tipo de discurso bastante recorrente nas letras dos *raps* produzidos pelos internos é o que mobiliza *avaliações positivas de si*. Essas avaliações envolvem a expressão de sentimentos e diálogos interiores que se firmam, também, a partir de vozes de aconselhamento:

*Rap 01/06 - Mais mostro que eu sou diferente,
tenho o coração decente,
não deixo ninguém de lado,
tipo coração blindado*

*Rap 09/02 - Você é um moleque tão da ora
porque tá fazendo isso toma juízo
vai acabar morrendo com essa merda
para logo com esse vício toma juízo.*

No excerto *rap 01/01*, o sujeito adolescente afirma ter um coração decente, porque não exclui ninguém. Já no *rap 09/02*, a partir de uma voz que pode ser a própria de seu discurso interior ou uma possível voz de outrem enquadrada, o adolescente autoafirma que é um “moleque da ora”. Essa expressão, que é própria dos discursos cotidianos, é utilizada para dizer que ele é legal, que é bom. A palavra bifocal “serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes: a intenção direta do personagem que fala e a intenção refrangida do autor. Nesse discurso há duas vozes, dois sentidos, duas expressões” (BAKHTIN, 2015, p. 127). De todo modo, ele manifesta uma consciência socioideológica que permite atribuir a si índices de avaliação positiva. No entanto, no *rap 09/02*, o adolescente

confessa-se ainda viciado, assim como ter consciência de que o vício está lhe matando. Essas expressões genuínas sobre si, a partir da qual eles dizem de suas qualidades, problemas e dificuldades emocionais são expressões idiossincráticas que precisam receber atenção dirigida.

Novamente convergimos, nos termos da ampliação da consciência socioideológica dos adolescentes, à importância do trabalho com temas, sendo aqui sugeridas, por exemplo, as perspectivas positivas de si em contraposição às próprias falhas ou desvios que prejudicam a vida desses adolescentes, ou os malefícios do uso e tráfico de drogas. Reconhecer a si, reconhecer ao outro, olhar para si a partir do olhar do outro, são ações que envolvem a alteridade. O sujeito preconizado por Bakhtin e o círculo é sempre incompleto inacabado. Toda formação de sua consciência se dá pela mediação dos signos utilizados nas interações verbais, no movimento de produção/recepção de enunciados (VOLÓCHINOV, 2018).

Torna-se impossível a formação socioindividual desse sujeito sem a alteridade, pois a relação com o outro é o que delimita e constrói o espaço de atuação do sujeito no mundo. O outro constitui o sujeito ideologicamente e lhe ajuda a delinear seu próprio acabamento, suas crenças, as perspectivas a partir das quais olha para si, para os outros e para o mundo (BAKHTIN, 2017). Assim, o trabalho reflexivo com a linguagem, com os valores que a constituem, com os temas da vida social que importam às suas vivências é de fundamental importância à ampliação da consciência socioideológica do sujeito. Polato e Menegassi (2023, p. 64), afirmam que

a ampliação da consciência socioideológica e linguístico-enunciativa-discursiva se dá nas interações discursivas mediadas pelos enunciados, lugar em que significação abstrata da palavra é dilacerada pelos conflitos sociais gerados pelas tensões ideológicas em torno do tema e do que representa para grupos pertencentes à organização social.

Com isso, os autores enfatizam que, segundo Bakhtin e o círculo, todos os processos que envolvem tomada de consciência, a ampliação de horizontes apreciativos que promovem novas formas de ver a si e ao outro, passa pela discussão de temas da vida social que importam a determinado grupo. Esse é um processo que se dá em interação, pois

os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e de outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas (GERALDI, 2013, p. 6).

Ao interagir, o sujeito compartilha valorações em torno de um tema. Conforme ratificam Fuza e Rodrigues (2022, p. 4) “o conteúdo, então, seria um momento do sentido, que se une ao ‘dado-a-realizar’. Este requer o agir, a posição e a avaliação dos atos, de modo a tornar o sujeito responsável moral e eticamente pelo que faz”. Por fim, ao se refratarem com sujeitos arrependidos, que sofrem a punição com a privação de liberdade, dois discursos se mostram ainda recorrentes nas produções dos adolescentes internos: a) *os discursos de aconselhamento a outros menores*, para que não se envolvam em atos infracionais e, b) *discursos de fé e esperança*.

Rap 06/05 - *E aí menor deixa eu te passar uma visão
essa vida de crime é somente ilusão
onde o único destino é cadeia ou caixão*

Rap 08/02 - *Por que é a lei da natureza
o predador e a presa
o dinheiro foi embora
e quem colou foi a tristeza,
a vida que eu levava
já muitos morreram e hoje eu tou privado
bem longe do proceder
melhor tu pensa bem deixa um pouco
para ver caneta e o papel e bem melhor do que um fuzil*

Rap 09/03 - *mais eu mesmo te aconselho
ir em frente siga seu coração
mais reveja bem suas amizades
muitos querem sua maldade
não é o mesmo ao te estender a mão.*

Nos discursos de aconselhamento, os adolescentes instituem outros adolescentes como interlocutores diretos. Assim, enfatizam que o mundo do crime é ilusão, que resulta em morte ou prisão (**Rap 06/05** e **Rap 08/02**), que é melhor os outros se identificarem com os estudos, com a caneta e com o papel em vez de com os fuzil (**Rap 08/02**), que os outros devem rever as amizades destrutivas, descompromissadas, capazes de exercer más influências (**Rap 09/03**). Ao instituir um outro adolescente a quem pode aconselhar, o interno se refrata como alguém mais experiente, que pode ser útil, o que torna possível aventar o quanto talvez fosse importante, aos que atingem certo nível de responsabilização, a instituição de programas de visitas monitoradas nas quais eles realmente pudessem aconselhar adolescentes em semiliberdade ou que pudessem compartilhar depoimentos escritos ou gravados, conselhos verdadeiros, numa produção discursiva comprometida com o outro e com a vida social, uma produção que não fosse apenas uma proforma. Já nos discursos de fé e esperança prevalece um adolescente mítico,

de fé, mas não com objetivos traçados, pois deposita em Deus todas as suas perspectivas para sair.

***Rap 01/06** - Essa eu fiz pra orientar,
quem se encontra privado,
nas mãos de Deus você pode deixar,
ele vai abrir os cadeado.*

***Rap 01/07** - Nunca perca sua esperança,
jamais deixe de ter fé,
Deus é fiel e nunca te abandona.
Atrasa lado aqui volta de ré.*

***Rap 04/01** - Renasce minha fé eu, preciso sair dessa,
olhos fechados eu falo com deus cuida desse filho*

No *rap 01/06*, apresenta-se uma interação entre o eu-lírico e seus interlocutores, os colegas de cela, e assim o eu-lírico busca orientar aqueles que estão privados de liberdade, transmitindo uma mensagem de esperança e fé em Deus. No *rap 01/07*, a heterovocalidade sugere a presença de vozes múltiplas em forma de aconselhamento. O eu-lírico do autor adolescente expressa sua perspectiva, trazendo elementos de crença religiosa e confiança em Deus. Ao mesmo tempo, há uma possível incorporação de vozes daqueles que estão privados de liberdade, representados como destinatários da mensagem. Assim, aborda a situação de indivíduos privados de liberdade, evidenciando uma realidade social específica comum. O adolescente busca oferecer orientação e encorajamento aos colegas, destacando a importância da fé e da crença em Deus para superar a adversidade. No *rap 04/01*, no momento da produção do rap, o eu-lírico afirma que sua fé se renova e rememora seus momentos de intimida, quando elege Deus com um interlocutor que pode ouvi-lo na sua solidão.

Como a análise demonstra, o cronotopo do Cense é formulador de muitas tensões que constituem índices de identidade aos adolescentes internos. Assim, nas letras dos *raps* é comum aparecer relatos de rotina logo associados a avaliações que os adolescentes expressam sobre seus sentimentos, suas emoções, memórias, nesse tempo-espaço. Ou seja, pelo *rap*, os adolescentes refratam-se em seus conflitos, a partir do que é possível apontar que suas consciências socioideológicas precisam ser ampliadas, caso se almeje verdadeiro arrependimento, mudança e ressignificação de um projeto de vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, por meio de uma abordagem interdisciplinar e dialógica, defendemos a importância da escuta alteritária dos adolescentes internados em um Cense do Estado do Paraná a partir da produção de *raps*. Com bases nas vozes dos adolescentes, refletimos sobre a organização da socioeducação, a considerar avaliações socioindividuais e anseios manifestados nas letras, a partir de axiologias mobilizadas. Com isso, a partir do gênero discursivo *rap*, empreendemos uma reflexão produtiva sobre socioeducação e apontamos à importância da abordagem de axiologias no discurso, para se compreender que o tom emotivo-volitivo empregado no rap permite e emergência de um estilo de linguagem rico e capaz de apresentar índices de identidade e formas desses sujeitos adolescentes se subjetivarem.

Levar o que eles pensam em consideração, permitiu que pudéssemos fazer apontamentos para favorecer um planejamento socioeducacional que importe a sua ressocialização, crescimento pessoal, e emocional, ou seja, à ampliação de sua consciência socioideológica sobre temas ligados a sua vida e desenvolvimento, e reorganização de seus projetos de vida na sua passagem pelo Cense. Na segunda seção da dissertação, discorremos sobre a socioeducação a partir da perspectiva da legislação e explanamos que o adolescente é um sujeito que passa por uma fase de conflitos de personalidade e vivencia um estado de tensão cunhado entre utopia e realidade. Destacamos que no Brasil, 25% da população brasileira corresponde a jovens na faixa etária de 12 a 18 anos de idade.

Grande parte dessa juventude está em situação de vulnerabilidade, expressa por meio de condições de miséria e falta de perspectiva de futuro, fatores esses que se associam tanto à violência sofrida quanto às violências praticadas por estes adolescentes. Sendo assim, entre os diversos desafios inerentes à adolescência, um dos maiores é o desenvolvimento de uma identidade que consolide valores, crenças e propósitos pessoais em uma narrativa de vida coerente, com uma inserção social segura, ao que o país deve atentar, investindo em políticas de proteção, educação, cultura, e, sobretudo, em uma política econômica capaz de assegurar uma proposta de futuro aos seus jovens.

Na primeira seção do trabalho, portanto, respondemos ao segundo objetivo específico do trabalho, que foi historicizar o aparato legislativo e os objetivos da socioeducação no Brasil. Ao explicar a socioeducação a partir das perspectivas da legislação e das discussões de autores que discutem o tema, destacamos, que as ações socioeducativas que se dão no CENSES constituem-se, num processo que tem por objetivo preparar a pessoa em formação – os

adolescentes - para assumir papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. Logo, apreende-se que a educação e a própria estada na socioeducação tem papel fundamental na ressocialização desses adolescentes.

Nesse ensejo, apresentamos um panorama de pesquisas recentes sobre a utilização do rap em práticas de linguagem no contexto da socioeducação. Assim, discorremos sobre o *rap*, como uma forma de expressão artística e cultural que pode ser utilizada como ferramenta de intervenção socioeducativa e resiliência para jovens em situação de vulnerabilidade social, proporcionando-lhes um meio de expressar suas experiências, desafios, perspectivas e promoção da identidade, autoestima e senso de pertencimento. Por isso, reafirmamos o *rap*, sobretudo, como uma via para a escuta verdadeira desses adolescentes.

Ao acreditarmos que diálogo verdadeiro é uma forma de comunicação que envolve uma abertura genuína para a perspectiva do outro, uma disposição para compreendê-lo e uma tentativa de construir um entendimento mútuo, conforme preconiza Bakhtin (2008, 2017b), buscamos responder ao objetivo geral do estudo que é analisar axiologias sobre socioeducação e vivências compartilhadas em raps produzidos pelos adolescentes em conflito com a lei, sobre o regime de medida de internação em um Cense do Estado do Paraná. Ao responder a esse objetivo, e escutá-los, chegamos a importantes resultados como:

Que o referido gênero discursivo pode validar sua capacitância de se expressar com liberdade e fluidez, mesmo diante de complexidade e tensão. Em segundo plano, a análise das axiologias disponíveis no *Raps* (des)revela que o Cense lhes é apresentado como um cronotopo de passagem e não de mudança, com pouco significado concreto na redefinição do seu projeto de vida. Os processos de autorreflexão deflagrados pela privação de liberdade são altamente subjetivos, incitam uma ansiedade voraz pela saída e impedem a perspectiva de objetivos concretos baseados na autorreflexão consciente para a reorganização do comportamento e posterior reinserção na vida social. No *Raps*, a expressão da fé o desejo ávido de liberdade, a axiologia do arrependimento e a construção da mãe aparecem como os únicos com quem se estabelece a relação de alteridade, o que cria índices identitários que sinalizam ao desejo de mudança e ressignificação, mas não propriamente a uma proposta concreta de efetivação desses objetivos.

Os resultados (des)revelaram, ainda, que não há uma ligação entre os processos de autorreflexão e responsabilização, o que propicia, na autorreflexão, mais o ato de ruminação do que propriamente a presença de insights a partir dos quais se revaloram compreensões sobre si

e sobre o outro. Já sobre o processo de responsabilização, os raps demonstram serem esparsos, coletivos, desvinculados de uma compreensão individual concreta sobre os crimes praticados, seus malefícios extensivos aos outros e à sociedade em geral. A partir disso, apontamos à importância de se desenvolverem projetos em torno de temas de interesse desses adolescentes, com práticas de linguagem que envolvam diálogo, escuta, contrapalavras, para que a consciência socioideológica desses adolescentes seja ampliada, a corroborar sua mudança de vida, distanciamento do mundo do crime e reorganização de um projeto de vida coerente.

A partir do objetivo geral concretizado, confirmamos o primeiro objetivo específico do trabalho que foi o de estabelecer a escuta alteritária dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, por meio de raps de sua própria autoria. Assim, apontamos que escuta alteritária e o interesse pela autenticidade do adolescente, uma atitude compreensiva e sem críticas e julgamentos, com genuíno interesse pela sua história de vida e realidade social são indispensáveis para iniciar o diálogo, o que aqui estamos compreendendo como ação educativa na socioeducação, pois nos discursos há opiniões convergentes em relação ao processo socioeducativo. Por meio dos raps, evidenciou-se que a criatividade e a arte abrem espaço para demonstrar experiências internas e subjetivas de cada adolescente interno. Na expressão poética e musical, os adolescentes conseguiram construir um campo transicional criativo a partir do qual se comunicaram o que acreditamos ter favorecido o fortalecimento de uma identidade socioindividual.

O movimento dialógico inserido no movimento de análise nos permitiu discutir os resultados a que chegamos e a partir deles respondemos ao último objetivo específico do trabalho, que foi de sugerir ações para promover o desenvolvimento da consciência socioideológica desses adolescentes no cronotopo de internação, com base nas axiologias compartilhadas nos raps produzidos. Assim, apontamos que: É fundamental investir nos planejamentos concretos de projeto de vida e que a passagem pelo CENSE não seja apenas temporal, e sim de despertar na pessoa uma atitude mais autêntica em relação a si mesmo, sendo que a autocompreensão que resulta desse processo facilita o controle pessoal sobre questões sensíveis à existência do ser.

Compreendemos que os resultados indicam a importância de ouvir os jovens em conflito com a lei. É fundamental dar-lhes a oportunidade de expressar suas perspectivas, experiências e necessidades. Ouvir os jovens em conflito com a lei pode ajudar na compreensão das causas subjacentes do comportamento infrator e na identificação de soluções eficazes para sua reintegração na sociedade. É essencial criar espaços seguros e inclusivos para que esses jovens sejam ouvidos e participem ativamente do processo de tomada de decisões que afetam suas

vidas. Na socioeducação, é importante adotar abordagens que vão além da cultura prisional para promover a ressocialização dos jovens. Aqui estão algumas sugestões de coisas a serem feitas nesse sentido: Fortalecer as características da socioeducação, para além de da cultura prisional, com atividades educativas que estimulem o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades de diálogo, compreensão de temas relacionados à própria vida e ao próprio desenvolvimento.

Os resultados a que chegamos nos permitem apontar à abertura para novos estudos e confirmar outros como da autora Silva (2022), que evidenciou a necessidade de estudos e reflexões sobre o currículo e condições adequadas para possibilitar o planejamento coletivo dos/as docentes que atuam no CENSE e que apesar dos avanços, é necessário ampliar práticas democráticas e diálogos dentro dos espaços socioeducativos. Da mesma forma, confirmamos pesquisas como a de Silva (2022), que analisou resultados de um projeto de discussão da temática da liberdade, a demonstrar que os internos ampliaram sua consciência sobre esse tema na inserção de uma ação pedagógica coordenada. No entanto, acreditamos que investigações como essas ainda precisam ser mais bem exploradas, assim como outros estudos sobre ações interdisciplinares coordenadas das equipes multiprofissionais que atuam nos CENSES, com abertura para atenção individual e coletiva, com especificidades e objetivos concretos, para além e convergentes aos já preconizados nos documentos legais orientadores das políticas e práticas socioeducacionais.

Estudos específicos sobre o planejamento conjunto para definição de projetos de vida, com participação das famílias, em suas amplas configurações, também são sugeridos a partir dessa investigação. Os raps produzidos confirmaram que, no que toca ao desenvolvimento pessoal, emocional, à compreensão de si, do outro, à autorreflexão, à responsabilização, assim como em relação ao traçado de um novo projeto de vida, o CENSE ainda se mostra um cronotopo de fragilidades. Portanto, estudos que envolvam todos os subtemas aqui arrolados são sumariamente importantes à consolidação do CENSE como cronotopo de mudança e não apenas de passagem punitiva.

Por fim, admitimos que o que apontamos não se constitui em novidade, do ponto de vista do que preconiza a legislação e os desenvolvimentos do campo científico da socioeducação. No entanto, nosso trabalho chama atenção às formas verticais de planejar e realizar ações socioeducativas, em convergência direta ao que já está preconizado, para alcance de uma maior produtividade das ações, cujo centro de convergência é a vida do adolescente, o investimento em contribuir para a formação de novos índices de identidade, para suas formas de subjetivar, com vistas a sua recuperação para inserção cidadã. Buscar um novo olhar ao jovem adolescente, para o despertar-lhe uma atitude mais autêntica em relação a si mesmo e

aos outros, com autoconhecimento que resulta desse processo facilita o controle pessoal sobre questões sensíveis à existência do ser. Evidencia-se que muitos sintomas de ansiedade surgem quando o sujeito passa a criar expectativas futuras, muitas vezes distorcidas da realidade, deixando de lado a oportunidade de potencializar sua capacidade de crescimento pessoal no presente. (TEIXEIRA, 2012).

Como todo estudo científico, esta dissertação é apenas mais um enunciado na cadeia das discussões científicas sobre o tema. Nele confirmamos que a perspectiva da interdisciplinaridade e o paradigma da complexidade nos permitem abordar temas complexos, sendo a teoria dialógica e a orientação do pensamento filosófico dialógico ao fazer científico nas Ciências Humanas e da Linguagem importante via para discutir a vida social, tendo a linguagem como objeto central, o que nos respaldou a tomar o rap como uma forma de manifestação discursiva que favoreceu a expressão genuína dos adolescentes em privação de liberdade no cronotopo do CENSE.

REFERÊNCIAS

ABI-ACKEL, I. Ministro da Justiça. **Exposição de motivos n.º 211, de 9 de maio de 1983. Lei n.º 7.209, de 11 de julho de 1983.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7209-11-julho-1984-exposicao-de-motivos- Altera dispositivos Decreto lei, Penal e outras providencias. Excelentíssimo senhor Presidente da República, elabora Código Penal. Acesso em: 14 jul. 2022.>

ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 14, n. 1, 2014, p. 177-194. Tubarão, SC. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KTGv6yBxFHQFVDCqTjdmRXk/?format=pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

ACOSTA-PEREIRA, R; BRAIT, B. Revisitando o estudo/estatuto dialógico da palavra enunciado. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 20, n. 1, 2020, p. 125-141. Tubarão, SC. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322020000100125&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2022.

ALMEIDA, C. M. de. **CÓDIGO FILIPINO, 1927. Senado Federal**, 2023. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242733>. Acesso em: 24 de jun. 2023.

AMARAL, M. O rap, o hip-hop e funk: a “eróptica” da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. **Revista Psicologia USP**, v.22, n.3, 2011, p.593-620. São Paulo. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42142>. Acesso em: 20 de jul. 2023.

AMORIM, M. As Ciências Humanas e sua especificidade discursiva. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004[2006].

ANDRADE, J. P. **Cidade cantada: educação e experiência estética**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ANDRADE, J. P. **Cidade cantada: educação e experiência estética**. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

ARAÚJO, C. B. Z. M. de. **Pesquisa educacional: Campo Grande, MS, 2010. Arte de governar crianças**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

BAHLS, D. P., GEHRKE, M. A Biblioteca como espaço de leitura em ambientes socioeducativos. **Revista Eletrônica Interfaces**, v. 8. n. 1, 2017, p. 73-84. Guarapuava. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/4716/3351. Acesso em: 12 jul. 2023.

BAKHTIN, M. M. ; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. M. Apontamentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34. 2017.

BAKHTIN, M. M. Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 6. ed. **Intertexto Uberaba UFTM**, v. 4 n. 2, 2011, p. 35-49. São Paulo. Disponível em: <http://revistaintertexto.letras.uftm.edu.br/49>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In: BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2017.

BAKHTIN, M. M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1959-1961].

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. M. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad., org., posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017 [1930/1940].

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, M. M. **Questão de Literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora E. Bernadini e outros. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1927].

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora F. Bernadini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. 4. ed. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1998[1975].

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015 [1930-1936].

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BARBOSA, E. da S. **Ensino de História e RAP Classe, raça e gênero como possibilidades de diálogo nas aulas de História**. 2017. Monografia (Graduação) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2017. 86f. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18889/1/2017_EsdrasdaSilvaBarbosa.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

BENTES, J. A. de O.; MERCÊS, R. S. das; LOUREIRO, S. de J. da F. Alteridade em Buber, Bakhtin e Freire: incursões epistemológicas. **Periferia** [en linea]. v. 12, n° 1, 2020, p.12-35. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552164484001/html/>. Acesso em: 9 ago. 2023.

BERTELLI, G. B. Errâncias racionais: a periferia, o RAP e a política. **Sociologias**, v. 14, n. 31, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/34919>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BESSA, J. M. de A. **Código Cível Português**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1870-1876.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BICUDO, M. A. A. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: Fundamentos e recursos básicos**. 5a ed. São Paulo: Centauro, 2005.

BITENCOURT, C. R. **Tratado de Direito Penal, parte geral 1**. 20ª ed., revista, ampliada e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17637/material/Direito%20Penal%20I%20-%20Cesar%20Roberto%20Bitencourt.pdf>. Acesso em: 17 de mai. 2023.

BONATTO, V. P.; FONSECA, D. C. Socioeducação: entre a sanção e a proteção. **Educação em Revista**, n. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N7cDkdvNNnhpNJdGZ7MbS3K/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BOWLBY, J. **Apego e Perda: Volume 3 - Perda, Tristeza e Depressão**. Tradução em português. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BRAGA, C. M. L. A escrita na transicionalidade e a possibilidade de ser do adolescente. **Omnia Saúde**, v. 9, n.1, p.12-22. Adamantina, 2012.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001682268>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Código Filipino, ou, ordenações e leis do Reino de Portugal, recompiladas por Mandado d'el-rey D. Filipe I**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/562747>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Código Penal de República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496205>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 09 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.069, de 17 de abril de 1863**. Regula o registro dos casamentos, nascimentos e óbitos das pessoas que professarem religião diferente da do Estado. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3069-17-abril-1863-555008-publicacaooriginal-74026-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 1990.

BRASIL. LEI 12.594/12 de 18/12/2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. **Lei de 16 dezembro de 1830**. Manda executar o Código Criminal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. **Código de Menores**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 05 março 2022.

BRASIL. **Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 nov. de 2022.

BRASIL. **Projeto de lei que dispõe sobre os sistemas de atendimento socioeducativo, regulamenta a execução das medidas destinadas ao adolescente, em razão de ato infracional, altera dispositivos da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR, 2007. Disponível em <http://www.direitoshumanos.gov.br/sedh/.arquivos/.spdca/prejetodelei.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CONANDA n.º 113 de 19/04/2006.** Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>. Acesso em 14 fev. 2022.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. SEDH/PR, 2006. Disponível em http://www1.direitoshumanos.gov.br/sedh/.arquivos/.spdca/sinase_integral.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.** Brasília, 2012. Disponível em <http://www.promenino.org.br/Portals/0/Legislacao/Sinase.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa/** Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006 b. Disponível em: <http://www.andi.org.br/infanciaejuventude/documento/socioeducação-estrutura-e-funconamento-da-comunidadeeducatuvagui>. Acesso em: 19 fev. 2022

CAMARGO, G. T. de P. Letra de música: um gênero de grafia e som. In: DELL’ISOLLA, R. L. P. (Org.) **Nos domínios dos Gêneros Textuais.** v. 1. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

CAMPOS, G. R. A Socioeducação sob as Lentes da Emancipação social: Trabalho e Educação de Adolescentes em Conflito com a Lei. **Cenas Educacionais**, v.5, n. 12125, 2022, p.1-16. Caetité – Bahia. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358463031_A_SOCIOEDUCACAO_SOB_AS_LENTES_DA_EMANCIPACAO_SOCIAL_TRABALHO_E_EDUCACAO_DE_ADOLESCENTES_EM_CONFLITO_COM_A_LEI. Acesso em: 23 jul. 2023.

CARETTA, A. A. **A canção e a cidade: estudo dialógico discursivo da canção brasileira e seu papel na constituição do imaginário da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX.** Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/21145>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CAVALCANTI, L. B. de H. **O gênero RAP no letramento literomusical de leitores: uma abordagem multimodal.** Recife: EDUPE, 2022. p.197. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/365842873_LINGUA_PORTUGUESA_NO_ENSI_NO_FUNDAMENTAL_SUBSIDIOS_DIDATICOS. Acesso em: 23 jun. 2023.

COELHO, G. B. Ciência, sociedade e complexidade: da disciplinarização do conhecimento à emergência de programas de pós-graduação interdisciplinares no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v.14, 2017, p.1-22. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1455>. Acesso em: 16 mai. 2023.

COELHO, L. J. **Diversidade sexual e Ensino de Ciências: buscando sentidos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru – SP, 2014. 155f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110899/000795239.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jun. 2023.

CONTADOR, A.; FERREIRA, E. **Ritmo e Poesia: os caminhos do rap**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.

COUTINHO, A. A.; ALVES, C, M.P. Leitura do mundo no rap: uma análise bakhtiniana de práticas leitoras no ensino fundamental. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 8, n. 1, 2017.
DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

DE PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, 2013, p. 239-258. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276450224_Circulo_de_Bakhtin_uma_Analise_Dialogica_de_Discurso. Acesso em: 02 fev. 2023.

DIGIÁCOMO, M. J. **Executar medidas ou transformar vidas: qual o (verdadeiro) sentido da socioeducação**. s.d. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-2145.html>. Acesso em: 14 fev. 2022.

DINIZ, M. L.; MACHADO, T. M. Instrumentos Legais, Normativos e Princípios Jurídicos do Sistema Socioeducativo. In: SILVA, A. S. da; SANTOS, A. et al. **Cadernos de socioeducação: fundamentos da socioeducação**. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno_Fundamentos_da_Socioeducacao__2.pdf. Acesso em: jan. 2023.

DUARTE, R. Sobre o constructo estético-social. **Revista Sofia**, v.11, 2007, n.17-18. Espírito Santo. Disponível em: https://www.academia.edu/1287543/Sobre_o_construto_est%C3%A9tico_social. Acesso em: 23 mar. 2023.

ESTEFAM, A.; GONÇALVES, V. E. R. **Direito Penal Esquematizado, Parte Geral**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FARACO, C. A. Criação Ideológica e Dialogismo. In: FARACO, C. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARIAS, I. R. Elementos de semiótica aplicados à canção RAP. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, Araraquara, vol.1, n.1, 2003, p.14-31. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=casa&page=article&op=viewFile&path\[\]=570&path\[\]=491](http://www.fclar.unesp.br/seer/index.php?journal=casa&page=article&op=viewFile&path[]=570&path[]=491). Acesso em: 24 nov. 2022.

FAZENDA, I. (Org). **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A.; SEVERINO, A. J. (Org.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papirus, 2008.

FERNANDES, A. C. F. **O rap e o letramento: a construção das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014, 273f. Disponível em: <https://conexoesperiferias.iea.usp.br/ensino-pesquisa/o-rap-e-o-letramento-a-construcao-da-identidade-e-a-constituicao-das-subjetividades-dos-jovens-na-periferia-de-sao-paulo>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

FIGUEIREDO, M. H. de. **Rap e funk: A busca por voz e visibilidade**. 2016. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. 215 f Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9313?show=full>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLYVBJERG, B. Five misunderstandings about case-study research. **Qualitative Research Practice**, Thousand Oaks, Calif., v.12, n.2, 2004, p.420-434. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/download/288/195>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FONSECA, A. S. A. **Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar**. 2011. Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/21abb0a4-aa96-48fb-9c05-4d2e179800b1/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisas**. São Paulo: Cengage Learning BR, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da. C. Por uma análise dialógica do discurso. In: DANTIELLI, A. G.; SOARES, A. S. F. (Orgs.). **De 1969 a 2019: um Percurso da/na análise do discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. de F. **Na teia dos sentidos**: análise do discurso da Ciência da Informação sobre a atual condição da informação. 2001. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2001. 245f. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-19072005-165907/publico/TeseLidiaFreitas.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2023.

FREITAS, M.C.V. Investigação Qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. **Indagatio Didactica**, v.5, n. 2, 2013, p. 1080-1101, Aveiro. Disponível em: <http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=255>. Acesso em: 05 nov. 2022.

FUZA, Â. F.; RODRIGUES, R. H. A concepção de tema nas obras do círculo de Bakhtin. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 66, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/14491>. Acesso em: 09 ago. 2022.

GOMES, A. A. Estudo de caso-Planejamento e métodos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, 2008, Presidente Prudente. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/187>. Acesso em: 15 de jun. 2023.

GOMES, R. R. **Continuidades e rupturas nas histórias de vida de jovens usuários de drogas em medidas socioeducativas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. 139 f Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/22237/1/ROG%C3%89RIO%20RODRIGUES%20GOMES\(3\).pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/22237/1/ROG%C3%89RIO%20RODRIGUES%20GOMES(3).pdf). Acesso em: 24 de jun. 2023.

GRAÇAS, N. G. da. **Análise de redações escolares a partir do seu mapeamento temático**: uma aproximação entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a abordagem epilinguística do ensino, 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. 94f. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/handle/1/19076>. Acesso em: 24 jun. 2023.

GRANT, A. M. Rethinking Psychological Mindedness: Metacognition, Self-reflection, and Insight. **Behaviour Change**, v. 8, n. 18, 2001, 8-17. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247830676_Rethinking_Psychological_Mindedness_Metacognition_Self-reflection_and_Insight. Acesso em: 27 jul. 2023.

GRILLO, S. V. de C.; AMÉRICO, E. V. Valentín Nikoláievitch Volóchinov: detalhes da vida e da obra encontrados em arquivos. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 61, n. 2, 2017, São

Paulo. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8962>. Acesso em: 26 out. 2022.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Vol. 22 n. 2, 2006, p. 201-210. Brasília. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2023.

GURSKI, R. Jovens “Infratores”, o RAP e o Poetar: Deslizaamentos da “Vida Nua” à “Vida Loka”. **Revista Subjetividades**, v. 17, n. 3, 2018, p. 45–56. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/5573>. Acesso em: 09 ago. 2023.

HINTZE, G. A evolução da legislação voltada à criança e ao adolescente no Brasil. **UNIPLAC**, 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/19366910/1-evolucao-da-legislacao-voltada-a-crianca-e-uniplac>. Acesso em: 18 fev. 2023.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUFF, L. A. **Entre o sujeito e/ o seu discurso: um estudo dialógico**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. 202f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229892>. Acesso em: 10 ago. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE**, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da violência 2020**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2020.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2009.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE**. BR, IV: 1-9, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/J3xx9Xfc8NqRnzdtJzQ3rGk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

KIERKEGAARD, S. A. **O conceito de angústia**. Tradução de Álvaro Luiz M. Valls. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEAL, C. K. N.; SOUZA, M. D. P. de; SOUZA, M. L. de. Autorreflexão e insight como dimensões da autoconsciência privada: uma revisão da literatura. **Psico**, v. 49, n. 3, 2018, p. 231–241. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/26732/pdf>. Acesso em: 02 de ago. 2023.

LEIS, H. R. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: PHILIPPI, A.; NETO, A. J. S. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Manole, 2011. Barueri: Manole, 2011.

LOUREIRO, B. R. C. Arte, cultura e política na história do rap nacional. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, 2016, p. 235-241. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i63p235-241>. Acesso em: 18 fev. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, I. **O discurso musical Rap**: expressão local de um fenômeno mundial e sua interface com a educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010. 230f. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/919>. Acesso em: 26 de jun. 2023.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. **Vygotsky e Bakhtin/Volochinov**: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, 2011, p.103-115. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/4749/5077/17051>. Acesso em: 24 out. 2022.

MARTINS, R. C. Poder paternal vs autonomia da criança e do adolescente? *Lex familiae. Revista Portuguesa de direito da família*. Portugal, a. 1, n.1, p. 1-8, 2004.

MEDEIROS, F. C. & Paiva, I. L. A convivência familiar no processo socioeducativo de adolescentes em privação de liberdade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 15, n. 2, 2015, p.568-586. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000200008. Acesso em: 14 jul. 2023.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

MENEGASSI, R. J; CAVALCANTE, R. da S. de M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (org.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020.

MENEZES K. K. P.; AVELINO, P. R. Grupos operativos na Atenção Primária à Saúde como prática de discussão e educação: uma revisão. **Cadernos de Saúde Coletiva**, v.1, n. 24, 2016, p.124-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadsc/a/KZh3BmhLfqFRM7GYqp8ZXSc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MENICUCCI, C. G.; CARNEIRO, C. B. L. Entre monstros e vítimas: a coerção e a socialização no Sistema Socioeducativo de Minas Gerais. **SERV. SOC.**: São Paulo, 2011, p.

535-556. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/jJLkmTCM7V8f7HpvMP3gskQ/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M.C.S.; GUERREIRO, I.C.Z. Reflexividade como Éthos da Pesquisa Qualitativa. **Ciência & Saúde Coleva [online]**, v. 19, n. 4, 2012, p. 1103-1112, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/630/63030543011.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MIOTELLO, V. Ideologia In.: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008[2001]. p. 167-176. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5103513/mod_resource/content/1/kupdf.net_brait-beth-bakhtin-conceitos-chave.pdf. Acesso em: 24 out. 2022.

MIRANDA, H. S. **Política Nacional do Bem-Estar do Menor e Aliança para o Progresso**. Conhecer: Debate entre o Público e o Privado, v. 10, n. 25, 2020, p. 143-158, Ceará. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/3498>. Acesso em: 24 out. 2022.

MIRANDA, K.A.S.N; ONOFRE, E.M.C; LOPES, C.V.A. Socioeducação e Juventudes: Ressignificando os processos educativos na privação de liberdade. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v.6, 2020, p.100101-100113. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/index.php/BRJD/article/download/25496/20307>. Acesso em: 02 nov. 2022.

MORIN, E. **O método 4: as ideias, habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Criação de uma prosaística**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MOTTA, J. O Movimento de Mães do Degase: Luta e Dor. **Revista de Estudos Sociais**, v. 25, n. 2, 2019, p. 45-62. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_43_art_12.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

NUCCI, G. de S. **Manual do Direito Penal**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

OLIVEIRA, A. M. et al. Letra Livre 2.0: um software educativo livre para o letramento. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, 2017, p. 184. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/wcbie/article/view/7385>. Acesso em: 02 nov. 2022.

OLIVEIRA, M. I.; LIMA, E. G. S. **Guia prático: projeto de pesquisa e trabalho monográfico**. 5ª ed. Mato Grosso: UNEMAT, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948/2022. **Unicef**, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 8 ago. 2022.

PARANÁ. **Cadernos do IASP** – Gestão de Centro de Socioeducação. Instituto de Ação Social do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/GestCense.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

PARANÁ. **Cadernos do IASP** - Prática de Socioeducação. Instituto de Ação Social do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Cadernos-de-Socioeducacao-IASP>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PARANÁ. **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo**. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU), Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.dease.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>. Acesso em: 05 dez. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Justiça e da Cidadania**. 2023. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Secretaria-da-Justica-e-Cidadania>. Acesso em: 09 ago. 2023.

PERALTA, N. **Relatório de atividades do projeto de extensão ‘A imaginação sociológica junto a adolescentes privados de liberdade’ da Pró-Reitoria de Extensão**. Belém: UFPA, 2019.

PEREIRA, R. A.; SILVEIRA, P. R. da; OSTETTO, A. C. de S. Gêneros do Discurso, Dialogismo e Hibridização. **Línguas & Letras**, v. 17, n. 37, 2016. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/12322>. Acesso em: 03 jan. 2023.

PEREIRA, R. C.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 14, n. 1, 2014, p. 177-194, Tubarão, Santa Catarina. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KTGv6yBxFHQFVDCqTjdmRXk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2023.

PINHO, E. S., NUNES, F. C., VALE, R. R. M., SOUSA, J. M., & Silva, N. S. Grupo operativo como estratégia do processo de ensino aprendizagem. **Gepesvida**, v.5, n° 11, 2019, p.14-29. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/345>. Acesso em: 09 de ago. 2023.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A expansão das consciências socioideológica e linguística em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. **Letras**, v. 1, n. 64, 2023, p. 59–79. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/69762>. Acesso em: 16 ago. 2023.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 41, n. 2, 2019, p. 44773. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3074/307462019012/307462019012.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, n. 2, 2017, p. 123–143. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809>. Acesso em: 09 ago. 2022.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004b.

POMBO, O. Unidade da Ciência. O regresso de uma ideia. In: TRINDADE, V. M.; TRINDADE M. de N.; CANDEIAS A. A. (Orgs). **A Unicidade do Conhecimento**. Coimbra: Quarteto editora, 2008.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **EL diário del professor: un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada, 1997.

RAMOS, A. A. de; PUCOVSKI, K. P. G. F. Reflexões sobre o direito à educação no contexto socioeducativo. **XII Congresso Nacional de Educação**. Paraná: EDUCERE, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19185_11163.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2023.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos de Pós-Graduados em Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20277>. Acesso em: 23 mai. 2023.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo, SP: Parábola, 2005.

ROSSATO, L. A. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Comentado por artigo: Lei 8.06/1990**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. Disponível em: http://biblioteca2.senado.gov.br:8991/F/?func=item-global&doc_library=SEN01&doc_number=000994622. Acesso em: 09 ago. 2023.

SANTOS, A. C. S. dos; ALBERTO, M. de F. P.; MUNIZ, A. S. Possibilidades e potencialidades do rap para adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa. **Estud. psicol.** Natal, v. 25, n. 1, 2020, p.80-90. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. Ed, São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. dos; LEITE, T. P. O rap é uma coisa que conecta, tá ligado?!: resignificando contextos de jovens em cumprimento de medida socioeducativa. **Revista Labor**, v. 1, n. 17, 2017, p. 42-61, Fortaleza. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/19298>. Acesso em: 09 jul. 2023.

SANTOS, P. DA S.; PERALTA, N. Socioeducação e direito à fabulação: Dos sentidos sociais do rap. Dilemas: **Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 14, n. 2, 2020, p.

557–578. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dilemas/a/gXkDk67rmGTTCGNHP6mzh6RQ/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 14 mar. 2023.

SCHNAIDERMAN, B. 'O alienista', um conto dostoiévskiano? **Teresa – Revista de Literatura Brasileira**, n. 6/7, p. 268-273. São Paulo: Editora 34/Imprensa Oficial, 2006.

Disponível em: <https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/teresa67.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2023.

SILVA, A. S. da. et al (Org). **Cadernos de socioeducação: fundamentos da socioeducação**.

Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018. Disponível em:

https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/migrados/File/Caderno_Fundamentos_da_Socioeducacao__2.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

SILVA, C. Y. G. DA .; MILANI, R. G. Adolescência e Tendência Antissocial: o Rap como Expressão de uma Privação Emocional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, 2015, p. 374–388. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/c8DjsBhktdqMdMHcPXkq7Vy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SILVA, K. V. M. da. **Socioeducação e trabalho pedagógico: diálogos com jovens sobre liberdade e Direitos Humanos**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2022. 149f. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1znnUwUEaE07ou7kZ6M4LcBmHoSsy5iGA/view?usp=sharing>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SOBRAL, A. Entre a Escola e a Universidade: construções dialógicas potentes, 2013. Mesa-Redonda no VI Seminário Fala Outra Escola. **Caderno de Resumos do VI Seminário Fala Outra Escola do Unicamp**, 2013. Disponível em: [https://e-](https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675)

[revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675](https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675). Acesso em: 22 fev. 2023.

SOBRAL, A.; BOHN, H. **Dialogismo: bordas, fronteiras, imprecisões, sentidos**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre a proposta de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisa em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Los géneros del discurso como dispositivos enunciativos de las prácticas sociales: una mirada teórica y práctica. **Revista da Anpoll**, v. 51, n. 2, 2020, p. 17–28. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1405>. Acesso em: 09 ago. 2023.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Por Uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária. **Línguas & Letras**, v. 21, n. 49, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, A. L. S.; JOVINO, I. S.; MUNIZ, K. S. Letramento de Reexistência – um conceito em movimentos negros. **Revista da ABPN**, 10, 2018, p. 01–11, Curitiba. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/526>. Acesso em: 09 de jul. 2023.

SOUZA, D. **Racionais Mc's e Paulo Freire - Um diálogo sem fronteiras entre Pedagogia da Autonomia e Sobrevivendo no Inferno.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/61985>. Acesso em: 22 mai. 2023.

SOUZA, F. A. T. de. A Institucionalização do Atendimento aos Menores – O SAM. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, v. 12, n. 24, 2020, p. 60-92, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11608>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOUZA, F. A.T. A Institucionalização do Atendimento aos Menores - O SAM. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais-RBHCS**, v. 12, n. 24, 2020, p.61-92, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11608>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SOUZA, L. A. de; COSTA, L. F. O significado de medidas socioeducativas para adolescentes privados de liberdade. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 15, n. 2, 2012, p. 87-97. Disponível em: <https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/05c8bee6-cde6-458b-bc1d-39dda4715c82>. Acesso em: 10 jul. 2023.

TEIXEIRA, J. A. C. Problemas psicopatológicos contemporâneos: Uma perspectiva existencial. **Aná. Psicológica** v.24, n.3, 2012, Lisboa. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/295341921.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

TEPERMAN, R. **Se liga no som: as transformações do rap no Brasil.** São Paulo: Claro Enigma, 2015.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de mai. 2023.

TOLENTINO, A. R. **Rap e Repente: do tecer das rimas ao canto falado.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. 207 f. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/13098a43-cd76-4e06-a204-38cfd7e87251/full>. Acesso em: 22 mai. 2023.

VALENTE, F. P. R.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Para além da punição: (re)construindo o conceito de responsabilização socioeducativa. **Estud. pesqui. psicol.**, v. 15, n. 3, 2015, p. 853-870, Rio de Janeiro. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2023.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERONESE, J. R. P.; SILVEIRA, M. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado**. Doutrina e jurisprudência. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

VOLÓCHINOV, V. N. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1930].

VOLÓCHINOV, V. N. 2019 [1930]. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. N. **A Ciência das ideologias e a filosofia da linguagem**. In: **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. N. A construção da enunciação. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1930]. p.137-168.

VOLÓCHINOV, V. N. A interação discursiva. In: VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

VOLÓCHINOV, V. N. Estilística do discurso literário I: o que é a linguagem/língua? In: VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização e tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018[1929].

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929-1930].

VOLÓCHINOV, V. N. O que é a linguagem. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1926].

VOLPI, Mário (Org.) **O adolescente e o ato infracional**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

WINNICOTT, D. W. A preocupação materna primária. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise: Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2000.

WINNICOTT, D. W. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLA, M. N. Base teórico-metodológica da socioeducação. In: **Cadernos de socioeducação: fundamentos da socioeducação**. Curitiba, PR, 2018, p 105-116. Disponível em: http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/Caderno_Fundamentos_da_Socioeducacao.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

ZANELLA, M. N. **Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei**. São Paulo: Uniban, 2011.

ZAVALA, I. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2016.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Valoração Sobre Socioeducação e Vivências em *raps* Produzidos por Adolescentes Internados em um CENSE do Estado do Paraná**”. Meu nome Angelica Abril, sou o pesquisadora responsável e minha área de atuação é estudante pesquisadora. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail cep@unespar.edu.br, com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (44).3518-1880. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual (UNESPAR) Campo Mourão-PR.

1.1 Título: Axiologias sobre socioeducação e vivências em *raps* produzidos por Adolescentes Internados em um CENSE do Estado do Paraná.

Justificativa: Tendo em vista que não existem pesquisas feitas no Brasil sobre Axiologias sobre Socioeducação compartilhados em *raps* produzidos por adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação, o tema proposto poderá contribuir de forma a permitir um maior aprofundamento da pesquisa, quanto um manejo mais adequado, desses adolescentes, não só para que conste nas estatísticas, mas principalmente, como contribuição quanto os questionamentos da nossa sociedade, bem como da própria população, estudada, que poderá se beneficiar de intervenções mais eficazes.

Objetivos; este trabalho tem como Objetivo Geral: Analisar Axiologias sobre Socioeducação e vivências compartilhadas em *raps* produzidos por adolescentes em Conflito com a Lei, em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação em Um CENSE do Estado do Paraná. Especificamente, busca-se compreender como os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas concebem a própria proposta de socioeducação na qual estão inseridos.

Promover uma escuta Alteritária dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa de internação a partir dos seus próprios discursos mobilizados em *raps*.

Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos: A partir de uma solicitação prévia ao órgão responsável pelo espaço, o trabalho de campo contemplará duas oficinas. Na primeira, objetiva-se expandir os conhecimentos dos alunos sobre o gênero discursivo *Rap*, o qual já integra as vivências culturais desses adolescentes e partir do qual eles comumente se manifestam para mobilizar discursos. O segundo tem o objetivo de apresentar aos adolescentes os objetivos legais da socioeducação, para que respondam através de letras do *Rap*, se são sentidos nas vivências socioeducacionais do CENSE.

Após a coleta dos dados, estes serão categorizados para análise, a partir dessas informações será desenvolvida a articulação junto aos pressupostos teóricos, e assim, finalizar o estudo ressaltando as informações que forem colhidas durante o processo. Os sujeitos da pesquisa de campo serão compostos pelos adolescentes do sexo masculino, em cumprimento de medidas socioeducativas de internação.

1.2 () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa;
() Não permito a publicação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

1.3Especificação de desconforto e de riscos físicos e psicossociais possíveis, bem como os benefícios decorrentes da participação na pesquisa; A pesquisa pode apresentar riscos psíquicos, morais, intelectuais, cultural ou espiritual aos indivíduos participantes durante a pesquisa, por constituírem-se de uma amostra vulnerável, em situação de privação de liberdade, portanto, as pesquisadoras responsáveis comprometem-se em suspender a pesquisa imediatamente ao verificar o surgimento de risco ou danos aos indivíduos, já os benefícios são: Em relação aos benefícios que o estudo pode trazer, pode-se citar o interesse científico relacionada a esta temática aumentando o número de pesquisas na área das Axiologias com os adolescentes em conflito com a lei, não só para que conste nas estatísticas, mas principalmente, como contribuição quanto os questionamentos da nossa sociedade, bem como da própria população, estudada, que poderá se beneficiar de intervenções mais eficazes.

1.4() Garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

1.5() Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

1.6Apresentação da garantia expressa de liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

1.7 Apresentação da garantia expressa de liberdade do/a participante de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento em entrevistas e questionários;

1.8 Informação sobre o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da participação na pesquisa;

Quando a pesquisa envolver o armazenamento em banco de dados, para investigações futuras, devem ser apresentados: a) justificativa quanto à necessidade e oportunidade para usos futuros; b) consentimento do/a participante da pesquisa, autorizando a guarda do material coletado; c) declaração de que toda nova pesquisa a ser feita com os dados será submetida para aprovação do CEP da instituição e, quando for o caso, da CONEP.

2.0 Consentimento da Participação da Pessoa como Participante da Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF/n.º de prontuário/n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Axiologias sobre socioeducação em *raps* Produzidos por Adolescentes Internados em um CENSE do Estado do Paraná.

Informo ter menos de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informados(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Angelica Abril, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos, nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Laranjeiras do Sul, de de 2022.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O seu filho está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**VALORAÇÃO E VIVÊNCIAS SOBRE SOCIOEDUCAÇÃO EM RAPS PRODUZIDOS POR ADOLESCENTES INTERNADOS EM UM CENSE DO ESTADO DO PARANÁ**”, como voluntário(a), no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TITULO DA PESQUISA: “AXIOLOGIAS SOBRE SOCIOEDUCAÇÃO E VIVÊNCIAS EM RAPS PRODUZIDOS POR ADOLESCENTES INTERNADOS EM UM CENSE DO ESTADO DO PARANÁ.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Adriana Delmira Mendes Polato: Av. Comendador Norberto Marcondes, 733- Centro, Campo Mourão-PR 87302-060. **TELEFONE:** (44) 3518-1880 **PESQUISADORES PARTICIPANTES:** Angelica Abril. **PATROCINADOR:** Adriana Delmira Mendes Polato e Angelica Abril.

OBJETIVOS: Este trabalho tem como Objetivo Geral: Analisar Axiologias sobre Socioeducação produzidos por adolescentes em Conflito com a Lei, em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação em Um CENSE do Estado do Paraná.

Especificamente, busca-se compreender como os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas concebem a própria proposta de socioeducação na qual estão inseridos. Promover uma escuta Alteritária dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativa de internação a partir dos seus próprios discursos mobilizados em *raps*.

JUSTIFICATIVA: Tendo em vista que não existem pesquisas feitas no Brasil sobre Axiologias sobre Socioeducação compartilhados em Raps produzidos por adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação, o tema proposto poderá contribuir de forma a permitir um maior aprofundamento da pesquisa, quanto um manejo mais adequado, desses adolescentes, não só para que conste nas estatísticas, mas principalmente, como contribuição quanto os questionamentos da nossa sociedade, bem como da própria população, estudada, que poderá se beneficiar de intervenções mais eficazes.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Caso concorde participar da pesquisa, você deverá assinar esse termo para a participação. Posteriormente será consultado o seu prontuário para obtenção das características gerais (tais como: idade, escolaridade, etc.). Como procedimento de atendimento do Centro Socioeducativo.

RISCOS E DESCONFORTOS: O presente estudo não oferece qualquer risco à saúde do voluntário. Porém, caso haja relatos de constrangimento e desconforto emocional, o voluntário poderá desistir de continuar com a entrevista e sua participação será encerrada.

BENEFÍCIOS: Em relação aos benefícios que o estudo pode trazer, pode-se citar o interesse científico relacionada a esta temática aumentando o número de pesquisas na área das Axiologias com os adolescentes em conflito com a lei, não só para que conste nas estatísticas, mas principalmente, como contribuição quanto os questionamentos da nossa sociedade, bem como da própria população, estudada, que poderá se beneficiar de intervenções mais eficazes.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: não haverá nenhum gasto com sua participação. Você também não receberá nenhum pagamento para participar.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: A pesquisa será mantida em absoluto sigilo e os dados serão arquivados por 5 anos na instituição.

2 Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Eu, _____, portador do RG _____
 declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora – Adriana Delmira Mendes Polato – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda que participarei da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP/UNESPAR, com endereço na Av Comendador Norberto Marcondes, N°733- Centro, Campo Mourão-PR, 87.302-060. TELEFONE: (44) 3518-1880, no e-mail: cep@unespar.edu.br, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados. Campo Mourão, novembro, 2022. NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____ (Nome por extenso)

(Assinatura) presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores): _____
