



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM LETRAS: ENSINO DE  
LÍNGUA E LITERATURA

**MARLENE BARROS SANDES**

**A GÍRIA DE GRUPO ENTRE “MENINAS” DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO  
A PARTIR DO CRONOTOPO E DO LUGAR DE FALA**

Araguaína - TO  
2022

MARLENE BARROS SANDES

**A GÍRIA DE GRUPO ENTRE “MENINAS” DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO A  
PARTIR DO CRONOTOPO E DO LUGAR DE FALA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação  
Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura da  
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT,  
como um dos requisitos necessários à obtenção do grau  
de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria da Silva Medeiros  
Co-orientadora: Profa. Dra. Karylleila dos Santos  
Andrade Klinger

Araguaína - TO  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S216g Sandes, Marlene Barros.

A gíria de grupo entre "meninas" do sistema socioeducativo a partir do cronotopo e do lugar de fala. / Marlene Barros Sandes. – Araguaína, TO, 2022.

146 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.

Orientadora : Valéria da Silva Medeiros

Coorientadora : Karylleila dos Santos Andrade Klinger

1. Socioeducativo. 2. Cronotopo. 3. Feminino. 4. Gíria de grupo. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

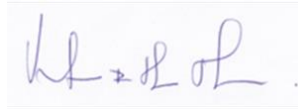
**MARLENE BARROS SANDES**

**A GÍRIA DE GRUPO ENTRE “MENINAS” DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO A  
PARTIR DO CRONOTOPO E DO LUGAR DE FALA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação  
Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura da  
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT,  
para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada  
em sua forma final pelos Orientadoras e pela Banca  
Examinadora.

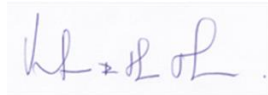
APROVADA em 13 de setembro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**



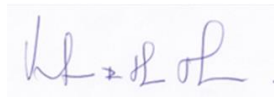
---

Profª Dra. Valéria da Silva Medeiros  
Orientadora



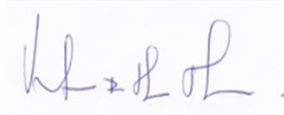
---

Profª Dra. Karylleila dos Santos Andrade Klingler  
Coorientadora



---

Profª Dra. Maria Nilvane Fernandes  
Titular – Membro Externo



---

Profª Dra. Ana Claudia Castiglione  
Titular – Membro Interno

Com carinho à minha família, em especial aos meus pais Mário e Adélia (*In memorian*), a meus irmãos Mary, Zé, Joao (*In memorian*), Messias, Miran, Mirene, Marly, Paulo, Lindomar, Márcia e ao meu companheiro de jornada afetiva, Marcos Antônio.

## AGRADECIMENTOS

A Deus maior orientador de minha jornada existencial; a meu esposo, Marcos, e meus peludos que suportaram minha ausência, estando às vezes tão perto; aos meus especiais amigos: Maria Turíbio, Iolene, Carlos, Monik, Ju e Evangelista.

À Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFT/UFNT) por sua existência e contribuição na busca do conhecimento.

À minha orientadora, profa. Dra. Valéria Medeiros, pela competência humana e teórica e pela persistência incessante na condução deste trabalho.

À minha co-orientadora, Profa. Dra. Karylleila Andrade, pelas orientações que me ampararam em minhas inquietações.

Às profas Dras. Nilvane Fernandes e Ana Claudia Castiglione pelas contribuições na qualificação e pela generosidade em compor a banca de defesa.

Aos professores e meus colegas Carlos Winnery, Antonia Borges e Davi Gomes pelo apoio durante o Mestrado.

À adolescente restrita de liberdade, sujeito com quem trabalho e que me incita a exercer a resiliência e a empatia cotidianamente.

Às agentes de segurança da USLF de Palmas pelo apoio diário no trabalho com a adolescente e à Zeroildes Miranda, ex-coordenadora da unidade, pelo incentivo e apoio.

À equipe técnica multidisciplinar da USLF, minhas companheiras de labuta.

Ao Sistema Socioeducativo do Estado do Tocantins, representado pelos/as adolescentes, Secretaria de Estado, Superintendência, Gerência, Coordenações de Unidade, Equipes de Especialistas e de Segurança e demais profissionais que exercem funções não menos importantes.

À rede intersetorial, parceria que nos apoia cotidianamente no atendimento à adolescente.

"Que pó é esse, meu parça?  
É pó de poesia,  
que irá fazer o usuário de crack  
ou de outras drogas mudar de vida!"  
[...]

"Não há veto por não escrever certo.  
Pode ser com palavrão, dialetos, gírias.  
Poesia marginal transborda do coração".  
[...]

"Derrubei o muro que me prendia,  
agora sou prisioneiro do mundo".

É o lápis vencendo a arma<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Sarau Asas Abertas - Fundação Casa de Lorena, 2017 Disponível em <https://www.ovale.com.br/infratores-da-regi-o-encontram-na-poesia-uma-alternativa-a-violencia-1.62893>. Acesso: 03 ago. 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa traz panorama da institucionalização de adolescentes mulheres na privação e restrição de liberdade do sistema socioeducativo a partir da constituição da linguagem, sendo a gíria o enfoque utilizado. Partimos da perspectiva dialógica, sociohistórica e ideológica da língua(gem) preconizada por Bakhtin (2003; 2006; 2010; 2013; 2014). Para este pensador e seu Círculo, a linguagem possui caráter dialógico, vivencial e ideológico e, neste sentido, as adolescentes na internação e semiliberdade se constituem como sujeitos na relação eu-Outro no tempo-espaço discursivo (cronotopo) de que se constitui a medida socioeducativa e a partir do lugar de fala. Dada a situação de pandemia e os protocolos e procedimentos de suspensão de pesquisa nos espaços da privação e restrição de liberdade, construímos a investigação sob uma abordagem qualitativa, sendo a metodologia fundamentada em análises documentais e levantamento bibliográfico. Com base em breve análise sobre a categoria de gênero e nos fundamentos da Sociolinguística (PRETI, 1983; 1984; 2000; 2004; 2007) consideramos que a gíria de grupo revela a língua falada, descrita, observada, analisada em seu contexto social e em situações de uso. As análises apontam que para além de aspectos eventuais de limitações desse repertório linguístico, da estigmatização dos sujeitos que a utilizam e do caráter subversivo que lhe é peculiar, a gíria envolve processos que aliam identificação, pertencimento, constituindo a identidade de grupo entre adolescentes privadas e restritas de liberdade. Dentre outras abordagens pontuadas ao longo do texto, propomo-nos responder nesta investigação aos seguintes questionamentos: Como se dá a política de gênero no socioeducativo? Quais percursos as adolescentes fazem para confirmar as alteridades presentes nos códigos verbais criados ou reproduzidos a partir da categoria de gênero? Por que o uso da gíria de grupo como linguagem simbólica e discursiva, é tão utilizada pelas adolescentes na internação e semiliberdade? Quais relações se constroem entre o sujeito, o lugar de fala, a gíria de grupo e os cronotopos da medida socioeducativa de meio fechado? Para tratar sobre apontamentos sobre o lugar de fala, partimos das teias que se constroem entre a Antropologia e a Filosofia, problematizando concepções que envolvem a mulher em sua construção social e histórica sob o limiar dos estudos pontuados por Ribeiro (2016; 2017). Todas essas questões contribuem para a compreensão da adolescente em medida socioeducativa de meio fechado e as relações discursivas e/ou interativas que estabelece por meio da linguagem gíria, signo de grupo que, dentre outros aspectos, as identifica, inscreve e as constitui como sujeitos nos processos que constituem a institucionalização.

**Palavras-chaves:** Socioeducativo. Cronotopo. Feminino. Lugar de fala. Gíria de grupo.



## ABSTRACT

This research brings an overview of the institutionalization of adolescent women in the deprivation and restriction of freedom of the socio-educational system from the constitution of language, with slang being the focus used. We start from the dialogic, sociohistorical and ideological perspective of language advocated by Bakhtin (2003; 2006; 2010; 2013; 2014). For this thinker and his Circle, language has a dialogical, experiential and ideological character and, in this sense, adolescents in internment and semi-liberty constitute themselves as subjects in the self-other relationship in the discursive time-space (chronotope) of which constitutes the socio-educational measure and from the place of speech. Given the pandemic situation and the protocols and procedures for suspending research in the spaces of deprivation and restriction of liberty, we built the investigation under a qualitative approach, the methodology being based on documentary analysis and bibliographic survey. Based on a brief analysis of the gender category and on the foundations of Sociolinguistics (PRETI, 1983; 1984; 2000; 2004; 2007) we consider that group slang reveals the spoken language, described, observed, analyzed in its social context and in use situations. The analyzes point out that, in addition to possible aspects of limitations of this linguistic repertoire, the stigmatization of the subjects who use it and the subversive character that is peculiar to it, slang involves processes that combine identification, belonging, constituting the group identity between deprived adolescents and adolescents restricted freedom. Among other approaches punctuated throughout the text, we propose to answer in this investigation the following questions: How is gender policy in socio-educational? What paths do adolescents take to confirm the alterities present in the verbal codes created or reproduced from the gender category? Why is the use of group slang as a symbolic and discursive language so used by adolescents in internment and semi-liberty? What relationships are built between the subject, the place of speech, the group slang and the chronotopes of the socio-educational measure in a closed environment? To address notes on the place of speech, we start from the webs that are built between Anthropology and Philosophy, questioning conceptions that involve women in their social and historical construction under the threshold of the studies punctuated by Ribeiro (2016; 2017). All these issues contribute to the understanding of the adolescent in a socio-educational measure in a closed environment and the discursive and/or interactive relationships that she establishes through slang, a group sign that, among other aspects, identifies, inscribes and constitutes them as subjects in the processes that constitute institutionalization.

**Keywords:** Socio-educational. Chronotope. Feminine. Speech place. Group slang.

## LISTA DE SIGLAS

CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CAPS	Centro de Atendimento Psicossocial Álcool e Drogas
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centros de Referência Especializada de Assistência Social
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CF	Constituição Federal do Brasil
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EAD	Ensino à Distância
EUA	Estados Unidos da América
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FTC	Formas do Tempo e do Cronotopo
FUNABEM	Fundação do Bem-Estar do Menor
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
GSS	Gerência do Sistema Socioeducativo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LA	Liberdade Assistida
LP	Língua Portuguesa
MSE	Medida Socioeducativa
NAI	Núcleo de Atendimento Inicial
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organização Não Governamental
PIA	Plano Individual da Adolescente
PNBEM	Política do Bem-Estar do Menor
PSC	Prestação de Serviço à Comunidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
RI	Regimento Interno

RG	Registro Geral
REHR	Romance da Educação na História do Realismo
SECIJU	Secretaria de Estado da Cidadania e Justiça
SETAS	Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social
STBT	Seminário Teológico Batista do Tocantins
SAM	Serviço de Assistência Social a Menores
SGD	Sistema de Garantia dos Direitos
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
SASPDC	Superintendência de Administração do Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente
TO	Tocantins
USLF	Unidade de Semiliberdade Feminina
UnB	Universidade de Brasília
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFT	Universidade Federal do Tocantins

## LISTA TABELAS

Tabela 1	Faixa etária de adolescentes atendidos no sistema socioeducativo	54
Tabela 2	Regionais do atendimento: localização, capacidade e gênero	57
Tabela 3	Adolescentes com filhos em cumprimento de MSE	59
Tabela 4	Faixa etária de adolescentes atendidas no sistema socioeducativo	60
Tabela 5	Educação das adolescentes do sexo feminino no Tocantins	61
Tabela 6	Atos infracionais do regime fechado no Tocantins	63
Tabela 7	Gírias de grupo que nomeiam pessoas/funções	100
Tabela 8	Gírias de grupo utilizadas em frases e expressões	101
Tabela 9	Gírias de grupo que nomeiam procedimentos	102
Tabela 10	Gírias de grupo que nomeiam objetos	102
Tabela 11	Gírias de grupo que nomeiam alimentos e afins	103
Tabela 12	Gírias de grupo associadas a infrações	105
Tabela 13	Gírias que nomeiam utilitários	113

## LISTA GRÁFICOS

Gráfico 1	Medidas socioeducativas em números	50
Gráfico 2	Gênero no socioeducativo	50

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	14
INTRODUÇÃO.....	19
CAPITULO 1 ADOLESCÊNCIA NO CORPO SOCIOEDUCATIVO .....	25
1.1 Adolescência e legislação: breves considerações .....	26
1.2 Socioeducação: que conceito é este? .....	40
1.3 A socioeducação na doutrina da proteção integral .....	44
CAPITULO 2 VOZES FEMININAS NO SOCIOEDUCATIVO.....	49
2.1 O feminino em números no socioeducativo nacional .....	49
2.2 O feminino em números no socioeducativo do Tocantins.....	56
2.3 Mulheres em miniatura: revisitando a categoria gênero .....	65
2.4 Lugar de fala: a condição da adolescente privada e restrita de liberdade.....	70
CAPITULO 3 CRONOTOPO E LINGUAGEM: RELAÇÃO INVESTIGATIVA NA SOCIOEDUCAÇÃO .....	88
3.1 O cronotopo na esteira dos conceitos-chave bakhtiniano .....	88
3.2 Cronotopo e gíria de grupo .....	96
3.3 Cronotopos e MSE: avanços e fragilidades .....	124
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS .....	129
REFERÊNCIAS .....	133

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como em toda prática escrita, este estudo também tem sua história, seus movimentos e se faz de vivências, leituras e experiências. O percurso que me traz até aqui será tecido, sumariamente, a fim de que fiquem claras ao leitor as motivações que me conduziram à escrita do tema em pauta.

Nasci em terras interioranas do Estado do Tocantins em março de 1974. Sou fruto da união de Mário Francisco Sandes e Adélia Barros Sandes. Meus pais geraram sete filhos, sou a segunda dentre eles, mas ambos já possuíam dois filhos, cada um, de relações conjugais anteriores. Meu pai administrava sua terra à beira do rio muricizal, farto em águas e peixes, fauna e flora.

Ali, plantava várias lavouras de arroz, milho, feijão, fumo, melancia, amendoim para subsistência e venda, em região de mata inexplorada, onde se dorme e acorda cedo ao embalo de cantos de passarinhos, coaxar de sapos, música caipira no rádio de mesa, cheiro de café no bule.

Quando eu completei seis anos, deixamos este paraíso para morar em Muricilândia, cidade mais próxima e da qual carrego memórias afetivas inesquecíveis, pois eu e minha irmã mais velha já estávamos em idade de ir à escola.

Cursei todo o Ensino Fundamental na Escola Estadual Marechal Costa e Silva, na pequena “Murici”. Fui aluna empenhada, especialmente em disciplinas que envolviam leitura, produção e História. Meu *hobbie* era, além de banhos de rio e travessuras, ouvir histórias infantis com tia Eleninha, na rádio nacional da Amazônia, e leituras de romances de cordel, literatura infantojuvenil, paraliteratura (romances nomeados de Sabrina, Bianca, Julia, Bárbara) em horário não escolar.

Em 1990, para cursar o antigo segundo grau, hoje Ensino Médio, mudei-me para Araguaína, desta vez sozinha, pois na pequena Murici ainda não era ofertado. Iniciei e concluí esta fase escolar no Colégio Estadual Rui Barbosa, também da rede estadual. Por cursar Magistério, naquela escola eu iniciei meu contato com a docência aos 15 anos, em séries iniciais. Aos 17 anos, solicitei ao gestor, que também era meu professor de Língua Portuguesa, que me permitisse trabalhar com série já alfabetizada, ao que me atendeu.

Os ventos me levaram para outros rumos após o Ensino Médio. Por pertencer, à época, a religião de raiz evangélica, optei por cursar Educação Religiosa, por quatro anos investi neste propósito e o concluí no Seminário Teológico Batista do Tocantins (STBT), embora nunca

tenha investido em missões, objetivo inicial. No campo profissional, durante este período, enredei-me pela iniciativa privada, trabalhei em agência de Correios franqueada, em Organização não Governamental (ONG) subsidiada por organizações internacionais, por meio da qual conheci várias regiões do Brasil e onde também me despertou o interesse para o trabalho social.

Em 1996, devido a problemas de saúde de meu pai e irmão mais velho, mudamos eu e uma de minhas irmãs mais novas para Goiânia, cidade linda e acolhedora, em busca de tratamento contra um câncer em ambos, mas neste mesmo ano perdemos pai e irmão e concluí entre idas e vindas a Goiânia o curso de Educação Religiosa. Estas perdas de entes queridos foram um baque grande para nós, que resolvemos ali permanecer na tentativa de um recomeço.

Agora, junto com mais três irmãos em Goiás, enveredei-me em serviços no Comércio e cursos de capacitação e, em 2001, ingressei, mediante concurso vestibular, em Letras na Universidade Federal de Goiás (UFG) e nos cinco anos que cursei Português-Francês, dividia-me entre a universidade e trabalho de meio período em um Centro de Línguas. Ali atuei como secretária e posteriormente como responsável pelo setor financeiro. Tive a oportunidade de ali desenvolver boas noções de inglês.

Ainda em 2001, perdi minha mãe vítima de um acidente vascular cerebral, outro baque que me fez despencar em rendimento na universidade, pensei em desistir, tive início de depressão, busquei auxílio em igreja neopentecostal, da qual me distanciei em 2018. Concluída a graduação em 2005, busquei a pós-graduação lato-sensu em Língua Portuguesa (LP), não desejava de imediato o Mestrado. Fiz mais duas Especializações e outra graduação, agora em Pedagogia. Durante estes estudos, montei escritório e uma equipe de profissionais de várias áreas de ensino e atuamos em toda Goiânia, ministrando aulas particulares por alguns anos.

Após minha formação inicial, mantive sempre vínculo com a educação escolarizada como tutora da Educação a Distância (EAD) em cursos de extensão na Universidade Federal de Goiás (UFG), atuei na rede estadual de ensino, assessorei ONGs em cursinho pré-vestibular de forma voluntária, ministrei aulas em projetos de igrejas e escolas livres. Também neste período me casei e constituí uma grande família de caninos e felinos, os quais amo.

Em 2014, surgiu a oportunidade de realizar o desejo de retorno à minha terra natal, pois memórias de infância não se esquece, e isso seria possível mediante concurso público para o Sistema Socioeducativo, o qual fiz e fui aprovada. A posse, contudo, só viria três anos depois, em 2017. Por opção, resolvi trabalhar na capital do Estado do Tocantins, sendo lotada na



Unidade de Semiliberdade<sup>2</sup> Feminina de Palmas e onde iniciei trabalho como integrante da equipe técnica multidisciplinar<sup>3</sup>.

Na socioeducação, porém, especificamente na Semiliberdade, os desafios educacionais são outros. Ali, as adolescentes realizam praticamente todas as suas atividades, inclusive escolarização e profissionalização, na rede de apoio, ou seja, externo à unidade. O detalhe é que as nuances da medida, as decisões e ações de equipe técnica e o acompanhamento multiprofissional exige da Pedagogia e de outras áreas conhecimento não apenas técnico e dos instrumentais, mas uma compreensão mais profunda das relações humanas, sociais, econômicas e políticas, sobretudo da política de socioeducação para além de normativas e procedimentos. É tarefa diária e árdua de (des)construção de estigmas e (pre)conceitos.

Nesse contexto, éramos a primeira equipe efetiva no Socioeducativo do Estado, e a semi feminina, anteriormente, não tivera equipe técnica própria, o atendimento era ofertado mediante cessão de profissionais temporários de outras unidades, em dias específicos de atendimento. Assim, tivemos de organizar, sistematizar e adequar instrumentais rascunhados e construir um caminho pensado e dialogado em nosso trabalho que privilegiasse o aspecto pedagógico da medida, em detrimento de outros possíveis.

A partir desse entendimento, propus-me a buscar conhecimento sobre a socioeducação e minha própria atuação como pedagoga, realizando formações, participando de encontros, seminários, simpósios e outros eventos presenciais e *onlines*. Contudo, incomodava-me a necessidade de trazer ao sistema socioeducativo visibilidade ao público feminino restrito e privado de liberdade. Notei que as vertentes para tratar de mulheres são tantas neste universo, mas ainda há poucos estudos construídos. Dentre tantos aspectos, um chamou minha atenção: a linguagem gíria.

Essa constatação me incitou a inscrever-me, em 2019, como aluna especial no Mestrado em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na disciplina Ciências do Léxico, e posteriormente, na disciplina Dialogismo e Escrita, sob a abordagem da teoria bakhiniana. Ambas as disciplinas me deram o incentivo de que precisava para concorrer, ainda naquele ano,

---

<sup>2</sup> A medida de Semiliberdade (restrita de liberdade) é do meio fechado - assim como a internação (privação de liberdade) - gerida sob a competência do Estado, contudo, seu cumprimento pelo/a adolescente requer parcerias entre a unidade socioeducativa e a rede intersetorial (ou rede de apoio), uma vez que escolarização, profissionalização e demais atendimentos são feitos externos à Unidade, com o apoio desta rede.

<sup>3</sup> No Estado do Tocantins a equipe multidisciplinar é composta por profissionais da área da Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Direito, Nutrição, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Medicina, Odontologia, Profissionais da Educação Física. Embora haja unidades no Estado que possuam quadro com todos esses profissionais, na unidade em que atuo, a equipe é reduzida a Assistente Social, Pedagoga e Psicóloga, pois na Semi a maioria dos serviços à adolescente são ofertados externamente pela rede intersetorial.

à seleção do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT, Campus de Araguaína, o qual hoje me traz a oportunidade de escrever este breve memorial de apresentação de defesa de dissertação.

Dito isso, como já sinalizado, meu interesse pelo tema aqui proposto surgiu, basicamente, pelo trabalho desenvolvido com o público feminino restrito de liberdade com o qual atuo, aliado à minha formação inicial em linguagem. Apesar de já lidar há algum tempo com adolescentes, o universo da medida socioeducativa mostrou-se diferente para mim. Ao mesmo tempo em que me via frente à oportunidade de perscrutar o novo, o desconhecido e, quem sabe, contribuir na trajetória de vida da adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, sobrevinha-me certo receio e uma espécie de constrangimento no exercício de minha função por me sentir situada em ambiente, cuja noção de socioeducação ainda era voltada ao aspecto punitivo na perspectiva de normas, posturas e ações, fugindo à concepção de um sistema que ressocializa e cujo trato com a adolescente prioriza a formação humana integral e a garantia de direitos.

Ali, em meio ao autopolicamento, a discursos velados, ações, condutas e posturas reproduzidas ou endossadas por concepções/interpretações pessoais de chefias mediatas e/ou imediatas, refleti sobre a necessidade de conhecimento desse sistema socioeducativo para entender as concepções básicas que o margeiam e fundamentam e contribuir, dentro de minhas possibilidades, para mudanças de paradigmas necessários ao exercício de minha atuação técnica.

Observei que muito embora a equipe técnica possuísse a seu favor uma autonomia regida por Regimento Interno, éramos novatas no sistema e o trabalho ainda muito atrelado à aprovação hierárquica. O “chão da unidade” parecia escorregadio, pantanoso, demonstrando que o caminho a percorrer entre a alcançada “autonomia” técnica e o fazer socioeducativo carecia de bastante diálogo, reflexão funcional conjunta e estudo.

Ademais, observando o sistema socioeducativo em meu Estado para além da unidade em que atuava - precisamente para o ambiente de privação de liberdade feminina<sup>4</sup> - acenou-se para mim um ambiente estrutural inadequado para atendimento a mulheres: espaços insalubres, com paredes frias, despersonalizadas, retratando-se, como se imagina além muros, um espaço marginalizado e que deve ser esquecido. Era como se a legislação protetiva especial alcançada

---

<sup>4</sup> Desde 2021, a privação de liberdade feminina, em Palmas, encontra-se alojada em uma residência, em local bem situado, com estrutura mais adequada ao atendimento a adolescentes mulheres, contudo anteriormente, funcionava em unidade mista de atendimento.

estivesse se encolhido a uma posição estéril, a uma obsessão míope de padronizações e categorização de pessoas, desconsiderando suas referências.

Cá, do lado de dentro desse “sistema”, observei que o ideário social lá de fora parecia ser bastante representativo, pois sobremaneira reproduzido em grande parte da operacionalidade das unidades socioeducativas do Estado do Tocantins. Pude isso constatar ao longo do tempo, observando posturas, discursos e ações.

Minha busca por conhecimento sobre a socioeducação me levou a conhecer pessoas e leituras, expandir meu olhar para o socioeducativo estudado pela Universidade, que traz quantidade razoável de trabalhos científicos aprovados país afora em distintos Estados, no entanto, em sua maioria, tais estudos ainda estão relacionados a adolescentes com identidade de gênero masculina, em sua maior parte.

Nesse percurso de busca, deparei-me com pesquisa etnográfica da professora e pesquisadora Dra. Débora Diniz, da Universidade de Brasília, que desenvolveu trabalho com adolescentes mulheres em unidade de internação no DF. Trabalho descritivo, primoroso, um olhar etnográfico sobre a institucionalização das adolescentes, o qual ligeiramente pontua a linguagem gíria entre as pesquisadas.

Apesar de a autora não pesquisar a linguagem, mas a etnografia da medida de internação em unidade de privação de liberdade feminina, ela tece ênfase sobre as gírias utilizadas pelas adolescentes reconstituindo, sob seu olhar de pesquisadora, tanto o quadro de desamparo tão presente na vida daquelas “meninas” quanto a linguagem que traz vida àquele espaço. Um dos critérios estabelecidos por ela foi transformar as gírias utilizadas pelas adolescentes em palavras-chaves com seus respectivos significados no lado direito de cada página escrita, numa espécie de glossário, a fim de facilitar a compreensão do leitor e do contexto ali narrado.

Foi com satisfação que constatei, num primeiro momento, que as universidades começam a desvelar o olhar para o universo socioeducativo, desvinculando este sistema e o atendimento à/ao adolescente da trajetória e dos parâmetros de atendimento dispensados ao sistema prisional. Isso representa um avanço quando consideramos que, por muitos anos, o socioeducativo tem sido sombreado pelo sistema prisional ou pesquisas realizadas no sistema socioeducativo restringiam-se a estudos envolvendo apenas o público masculino.

Também no Estado do Tocantins, esse avanço é percebido, tem-se concedido abertura a estudiosos de diferentes áreas das ciências humanas para acesso às unidades socioeducativas e a seus programas, isto possibilita que adolescentes mulheres em cumprimento de medida socioeducativa do meio fechado sejam vistas e tenham, de igual modo, suas demandas estudadas.

## INTRODUÇÃO

Em casa, na rua, no trabalho, na escola, em qualquer espaço indiscutivelmente, as questões de gênero nos afetam. Contudo, ainda há alguns espaços em que esta temática ainda não sofreu as reflexões necessárias para que as mulheres tenham garantido seu direito à voz. Provavelmente isso ainda ocorra porque partimos da compreensão de gênero fincada na perspectiva de uma sociedade patriarcal, machista e sexista, que prevalece ignorando os avanços que constituem a questão feminina na era contemporânea.

O sistema patriarcal definiu um padrão de violência contra a mulher na medida em que atribui ao homem o papel ativo na relação social e restringiu à mulher um papel de passividade. Contrapondo-se a isso, avanços têm se efetivado em meio a embates e reflexões, na tentativa de trazer à mulher a emancipação necessária para que reconheça e exija a garantia de seus direitos.

No campo do Direito da Criança e da Adolescente, a consolidação desses direitos vem alicerçado em legislações internacionais. No entanto, apesar de o direito da adolescente com identidade de gênero feminino permear as transformações sociais, ainda não tem se atribuído a esse sujeito nos espaços da socioeducação o protagonismo necessário, de modo a possibilitar a garantia de não apenas existir, mas ter e fazer história.

Composto por um público feminino, em sua grande maioria, vítima de preconceito econômico, social, de cor, raça e de gênero historicamente delineado, o desafio do sistema socioeducativo é imenso, a começar pela própria definição do vocábulo que o fundamenta (socioeducação), a ser discutido ao longo do estudo. A questão de gênero ainda constitui fonte de preconceito e discriminação neste espaço e se desdobra em obstáculos para a igualdade de oportunidades no trato entre adolescentes homens e mulheres no meio fechado.

No contexto geral, o atendimento da adolescente mulher na internação e semiliberdade ainda padece de desarticulação acentuada e fragmentação em sua política de atendimento em nível nacional, reflexo de uma sociedade em que as questões de gênero ainda não foram solucionadas. As condições institucionais ofertadas, nos espectros estrutural, arquitetônico e de atendimento, normalmente, ultrapassam os limites da privação de liberdade, especialmente, silenciam e interferem na condição de sujeito, assujeitando essas jovens mulheres e

submetendo-as a um processo acrítico da realidade, numa espécie de jogo alienante que as distancia de uma possível superação da contravenção.

Isso ocorre também como reflexo de uma cultura social, uma vez que a evidência de mulheres envolvidas em práticas culturalmente consideradas masculinas, como o ato infracional, gera estranhamento social à medida que embaralha fronteiras que associam este sujeito a premissas de fragilidade, passividade e submissão. Assim, a dificuldade de apreender a suposta dimensão violenta da mulher implica também na dificuldade de se criar um lócus social de inclusão e atendimento adequado na socioeducação quando esta mulher se encontra envolvida com a infração.

Assim, nesse campo conflituoso por si, a ambiência em que a socioeducação<sup>5</sup> acontece é histórico, político e social, ou seja, esse tempo-espaço é uma construção sociohistórica alicerçada por um movimento de tensão permanente. Ali, é tempo-espaço discursivo (cronotopo) em que a adolescente molda sua realidade de acordo com o ambiente social que ocupa, de seu lugar de fala, em tempos que atravessam dias, meses e até ano(s). É cronotopo em que o tempo flui como punição e o espaço passa a ser visto como uma arena de lutas.

Na tentativa de compreender esse percurso de institucionalização, este estudo sugere a abordagem e a aplicação do cronotopo à medida socioeducativa de meio fechado do sistema socioeducativo. O cronotopo é caracterizado no dialogismo bakhtiniano como uma categoria conteudístico-formal, em que se fundem as dimensões de tempo-espaço necessárias a qualquer evento histórico, muito embora em suas análises iniciais, Bakhtin tenha pensado essa categoria apenas nas esferas artística e literária, precisamente na teoria do romance.

No entanto, como este pensador próprio assevera posteriormente, toda relação de sentido passa pela porta dos cronotopos. Assim, tomamos a liberdade de analisar o funcionamento desta categoria na esfera linguística, sob a perspectiva bakhtiniana de que o sujeito se revela no espaço-tempo. A ideia é demonstrar como o(s) cronotopo(s) se fundem no dia a dia da MSE da adolescente e constitui(em) a institucionalização, subdividindo-se e se reconstruindo a partir do compartilhamento de espaços físicos e experiências emocionais na

---

<sup>5</sup> Neste estudo, a socioeducação é entendida como política pública federal que responsabiliza e ampara a população juvenil a quem se atribui ato infracional.

casa e nas vivências diárias<sup>6</sup>, trazendo-nos elementos que constatem sua influência na apreensão da gíria como linguagem de grupo entre as adolescentes institucionalizadas.

Acreditamos que é o cronotopo da medida quem revela a adolescente, pois sem fatos não há história e quem vive os fatos é o sujeito, num determinado tempo e lugar (cronotopos). Deste modo, torna-se impossível pensar e/ou construir entendimento, mesmo sob o pensamento mais abstrato, sem que esteja presente a expressão espaço-temporal, ou seja, toda entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos, já defendia Bakhtin.

Compreendemos que as adolescentes nos espaços de restrição e privação de liberdade do sistema socioeducativo se constituem como sujeitos na relação eu-Outro mediante os vários cronotopos de que se constitui a medida socioeducativa. Portanto, o objetivo da investigação é refletir sobre a relação existente entre esses cronotopos e a constituição/apreensão/aquisição da linguagem gíria, como signo de grupo, entre as adolescentes restritas e privadas de liberdade.

Em nossa compreensão, o(s) cronotopo(s) das medidas de internação e semiliberdade, medidas de meio fechado, configuram lugar social em que se nota peregrinação solitária da adolescente em busca da identidade, da autoconsciência Ali, confrontos frequentes emergem entre as verdades do eu e do Outro. Defendemos que isso ocorra, provavelmente, porque ali é cronotopo em que língua e sujeito são povoados por discursos alheios e nos entrecruzamentos destes discursos e das relações dialógicas estabelecidas, são (re)produzidas as dinâmicas sociais e as lutas ideológicas, as quais também se fazem presentes também naquela comunidade.

Chama-nos a atenção no cronotopo da medida os diferentes usos da linguagem, assim como na vida social ou nas relações extramuros da unidade, há práticas de linguagem diferentes. Para pertencer, estar e ser, as adolescentes privilegiam entre si, em suas interações, as gírias de grupo em detrimento de outras variedades, confirmando a prerrogativa bakhtiniana de que a prática de linguagem reflete os sujeitos e o meio em que vivem, isto é, os sujeitos se constituem na sua relação com o outro por meio da linguagem.

A imersão nas gírias, como variedade linguística, nos espaços do meio fechado do socioeducativo é elemento simbólico, pois significa, identifica, inclui, enaltece e subverte. Por

---

<sup>6</sup> Ali, dentre vários cronotopos, temos os da alimentação (café, almoço e jantar), das atividades lúdicas e de lazer internas e externas (cada atividade com seu cronotopo específico) dos atendimentos técnicos multiprofissionais individuais e coletivos, cronotopos dos diálogos, do silêncio, do silenciamento, dos embates internos, das recusas, etc.

seu intermédio, as falantes deste repertório reconstróem uma dinâmica de discursos representativos que alinhavam manifestações diversas (alegria, tristeza, escárnio, ironia, pertencimento, subversão, dentre outros), por isso é vocabulário deliberadamente incentivado e inquestionavelmente aceito, e até buscado, por adolescentes “corrós” (novatas) que chegam ao sistema.

Para trabalharmos essas questões, dada a situação de pandemia e os protocolos e procedimentos de suspensão de pesquisa no sistema socioeducativo do Tocantins, fomos impossibilitadas de realizar a pesquisa etnográfica inicialmente escolhida. Assim, construímos a investigação sob a metodologia qualitativa, tipologia descritiva, fundamentada em pesquisa bibliográfica, análises documentais<sup>7</sup> e acervo pessoal da pesquisadora<sup>8</sup>.

Dentre outras abordagens pontuadas ao longo do texto, propomo-nos responder nesta investigação aos seguintes questionamentos: Há política de gênero no socioeducativo? Quais percursos as adolescentes fazem para confirmar as alteridades presentes nos códigos verbais criados ou reproduzidos a partir da linguagem gíria? Por que a gíria de grupo, como linguagem simbólica e discursiva, é tão utilizada pelas adolescentes nas medidas de internação e semiliberdade? Quais relações se constroem entre o(s) cronotopo(s) da medida socioeducativa, a gíria de grupo e o lugar de fala? É a linguagem fenômeno de circunscrição de adolescentes com identidade de gênero feminina no meio fechado do sistema socioeducativo?

Ao eleger a linguagem gíria como objeto de estudo, visamos identificar como essa variedade linguística, no campo do léxico, é capaz de originar e/ou dar vida a um vocabulário estigmatizado, considerado até linguagem de bandido. Entendemos que a investigação sobre este repertório da Língua Portuguesa (LP) do Brasil traga ao público feminino do sistema socioeducativo reflexão sobre as múltiplas potencialidades interativas que acontecem nesse ambiente ainda pouco conhecido, colaborando para o enriquecimento dos estudos linguísticos

---

<sup>7</sup> A pesquisa documental caracteriza o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares. Documentos constituem uma rica fonte de dados e, entendidos de forma mais ampla, inclui os materiais escritos (jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios, dentre outros), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, dentre outros (GODOY, 1995).

<sup>8</sup> Sob a perspectiva de que a pesquisadora vivencia e percebe fatos e situações e assim, o entendimento sobre sua atividade profissional e percepção sobre a política socioeducativa pode contribuir na tarefa de implementar esta política, encurtando a distância entre a formulação e a implementação.

e antropológicos sobre a língua(gem), vindo ao encontro da carência de estudos voltados ao tema por todo o país.

No capítulo 1 discutimos sumariamente, como a adolescência tem sido caracterizada pelo Estado brasileiro, a princípio com indiferença, posteriormente, atendida por meio de uma política assistencialista-filantrópica, pautada na Doutrina da Situação Irregular. É após legislações específicas, como a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e a Legislação Especial que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que se avança na política de garantia de direitos a esses sujeitos.

Em relação à política de atendimento à adolescente a quem se atribui ato infracional, tratamos a respeito do conceito de socioeducação, em que consiste e sobre a legislação que a fundamenta e cria o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2012). Neste quesito, utilizamo-nos de estudos realizados por teóricos diversos na perspectiva de trazer panorama que demonstre a constituição da adolescente institucionalizada.

No capítulo 2, trazemos dados estatísticos que revelam o perfil das adolescentes restritas e privadas de liberdade no Estado brasileiro e no Estado do Tocantins (BRASIL, 2019; TOCANTINS, 2020b). Abordamos noções de gênero no âmbito do meio fechado do socioeducativo a fim de refletir sobre a condição dessas adolescentes, atendendo à necessidade dessa discussão em decorrência do crescimento da violência que incide sobre as mulheres e que traz, por consequência, aumento no número de internações desta população. Neste caminho, constatamos ainda pouca literatura<sup>9</sup> sobre adolescentes mulheres no sistema socioeducativo e isto demonstra que a institucionalização feminina atravessa questões históricas e socioculturais e marca negativamente a mulher que se encontra nesta condição.

Ainda neste capítulo, para tratar sobre apontamentos sobre gênero e lugar de fala, partimos das teias que se constroem entre a Antropologia e a Filosofia, problematizando concepções que envolvem a mulher em sua construção social e histórica sob o limiar dos estudos de Djamilia Ribeiro (2016; 2017), que trata da noção de “lugar de fala”, conceito que tomamos emprestado para averiguar a circunscrição da adolescente institucionalizada, de onde se inscreve e compartilha vivências e experiências possibilitadas pela medida socioeducativa.

---

<sup>9</sup> (FALCADE; ASINELLI-LUZ, 2016; DINIZ, 2017; ALMEIDA, 2016; TIRONI, 2019, dentre outros).



No capítulo 3, apropriamo-nos da perspectiva sociohistórica, ideológica e dialógica da língua(gem) defendida por Bakhtin (2010; 2012; 2013; 2014) e o Círculo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2003; 2006), para os quais a língua é mutável e heterogênea, encontra-se em modificação constante até dentro de uma mesma comunidade de falantes.

Segundo o pensamento bakhtiniano, é pelo uso da língua que a realidade se transforma em signos, assim, realidades distintas, vivenciadas por diferentes grupos sociais, possibilitam formas diversas de manifestações linguísticas. Esta variação de usos da língua possibilita o surgimento da gíria de grupo, fenômeno estudado por Dino Preti (1983; 1984; 2000a; 2000b; 2004, 2007), teórico da linguagem e sociolinguista brasileiro, para quem a gíria de grupo é signo de grupo ou símbolo de identidade linguística e cultural, ora alinhando orientações subversivas/contestatórias ora trazendo motivações positivas de pertencimento e de resistência.

Nas considerações provisórias, as análises apontam que para além de aspectos eventuais de limitações desse repertório linguístico, da estigmatização dos sujeitos que a utilizam e do caráter de defesa e subversivo que lhe é peculiar, a gíria envolve processos que constituem a identidade linguística e cultural das adolescentes nos ambientes de internação e semiliberdade, os quais perpassam e/ou são tecidos pelo(s) cronotopo(s), pois se constroem por sujeitos situados em um tempo-espaco definido, que é a medida socioeducativa.

Todas essas questões postas e analisadas ao longo do estudo, acreditamos contribuir para a compreensão da adolescente em medida socioeducativa de internação e semiliberdade e as relações discursivas e/ou interativas que estabelece; conseqüentemente, seus delineamentos recaem sobre concepções de gênero, identidade de gênero e sexualidade no contexto das medidas socioeducativas, temáticas caras e espinhosas quando analisadas na perspectiva de um ambiente “construído ainda por e para homens”, que silencia-se sobre o tema e sobre o mesmo promove silenciamento.

## CAPITULO 1 ADOLESCÊNCIA NO CORPO SOCIOEDUCATIVO

*Dou-me conta das transformações exteriores do meu corpo e,  
mais ainda, daquilo que está a ficar tão diferente no meu  
íntimo.  
E como não falo sobre isto com ninguém, tento compreender  
sozinha. [...] Sinto-a despertar em todo o meu corpo e em toda a minha  
alma.  
Tenho de fazer esforços para me conservar calma, sinto uma  
grande confusão, não consigo ler, nem escrever, nem fazer seja  
o que for.  
Só sei que tenho saudades.*

*Anne Frank,  
II Guerra Mundial.*

Em linhas gerais, sumariamente discutimos neste capítulo como a adolescência tem sido caracterizada pelo Estado brasileiro, sendo por muitos séculos desconsiderada pelas políticas públicas, portanto, sem direitos garantidos. É em meados da década de 1920 que adolescentes começam a ser atendidos por meio de uma política assistencialista, no entanto, esta mostrou-se ineficaz no atendimento a esse público.

Intermediada por ferrenha luta da sociedade civil pela garantia de direitos, é apenas na Constituição Federal de 1988 que é proposta a oferta de proteção integral a essa população socialmente marginalizada e mesmo pautados pelo viés da proteção, adolescentes institucionalizados continuaram a ser submetidos a diferentes formas de controle e repressão.

A legislação especial que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente, também fruto da mobilização da sociedade civil e de grupos sociais organizados, constituiu-se um marco no tratamento à infância e à adolescência, possibilitando a criação de políticas públicas setoriais específicas que legitimaram direitos outrora ignorados. Dentro destas políticas específicas, encontra-se a socioeducação, a qual atende adolescentes institucionalizado ou adolescentes a quem se atribui ato infracional<sup>10</sup>, em cumprimento de medida socioeducativa (MSE<sup>11</sup>).

<sup>10</sup> Conduta descrita como crime ou contravenção penal, quando praticada por criança ou por adolescente, conforme artigo 103, Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.

<sup>11</sup> As medidas socioeducativas caracterizam espécie de sanção/responsabilização imposta ao/à adolescente a quem se atribui ato infracional, elas são seis e apresentam natureza distinta em sua aplicação. Algumas são iniciadas e concluídas perante o juiz (Advertência e Obrigação de reparar o dano), outras são de meio aberto e restritivas de liberdade (PSC - Prestação de Serviços à Comunidade e LA - Liberdade Assistida) e outras privativas de liberdade ou de meio fechado - Inserção em Regime de Semiliberdade e Internação em Estabelecimento Educacional (BRASIL, 2021).

A política de socioeducação traz diretrizes e parâmetros legais voltados ao público juvenil, constituindo a base para o atendimento à adolescentes em cumprimento de MSE em meio aberto e fechado. Encontra-se fundamentada em norteamentos, parâmetros e diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e foi estabelecida na tentativa de aliar responsabilização, educação e humanização, visando à reinserção familiar, comunitária e social do/a adolescente institucionalizado/a.

### **1.1 Adolescência e legislação: breves considerações**

*Só me torno eu entre outros eus.*

*Brait, 2012*

Na era pós-moderna, a literatura traz uma série de divergências na definição de adolescência em seus campos diversos de conhecimento e referenciais teóricos. Ao longo das décadas, houve reprodução nas representações sociais da adolescência como uma fase da vida humana marcada pelas oscilações contraditórias relacionadas ao desenvolvimento da sexualidade, atrelada a uma fase de turbulências associadas a mudanças, novas responsabilidades, conflitos familiares nas mais diversas formas simbólicas<sup>12</sup>.

Contudo, dado o contexto contemporâneo, a adolescência já não é vista como uma fase universal, natural e relativamente estática, especialmente no campo das ciências sociais e humanas, em que existe um paradigma que impõe a necessidade de se ponderar outras possibilidades de olhar para um mesmo fenômeno e isso não implica negar momentos particulares de vida do sujeito e/ou desqualificar modos já consagrados de conceber a adolescência (BERNI; ROSO, 2014).

Conforme as autoras, estudos feitos a partir da Psicologia Social Crítica veem o ser humano como agente histórico e social, em construção permanente. Este entendimento desvincula a adolescência da perspectiva cartesiana e sugere espaços de intersecção em que sujeito e sociedade passam a ser vistos como relacionais e interdependentes, resultando no processo representacional de tudo que os rodeia, portanto, seres multifacetados, complexos, em constante atualização e vinculados a transformações sociais.

---

<sup>12</sup> Por "formas simbólicas", entendemos um "amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos" (THOMPSON, 2007, p.79).

Nessa compreensão, a adolescência passa a ser considerada como um fenômeno cultural, construído socialmente, manifestado de formas diferentes, cuja delimitação se estabeleceu num processo histórico lento, a partir da configuração da família ocidental e suas funções no marco das transformações. Parte-se da perspectiva de que não há como desvincular as vivências do sujeito dos paradigmas do contexto histórico<sup>13</sup>, articulado com outros domínios, como: sociedade, território, família, experiências pessoais. Esta percepção sociohistórica compreende o sujeito adolescente como “[...] um ser histórico que se desenvolveu no decorrer do tempo a partir de relações interpessoais e em determinadas condições sociais e culturais [...]” (GÓES, 2006, p. 32).

A adolescência encontra-se posicionada em uma historicidade, rascunhada pela própria humanidade em uma relação dialética em que sujeito e sociedade constituem-se um ao outro. Portanto, forjada “[...] pelo tempo, pela sociedade e pelas relações, imersa nas relações e na cultura, das quais o sujeito retira suas possibilidades de ser e suas impossibilidades [...], situada no tempo histórico, sendo a constituição psíquica determinada por essa condição” (BOCK, 2007, p. 64).

A partir dessa perspectiva, este estudo comunga com o entendimento de que a maneira como se constituiu o atendimento à adolescente na privação e restrição de liberdade do sistema socioeducativo possui características sociohistóricas, inclusive diluídas em contextos mundiais, as quais sumariamente, segundo Muller (2019), atravessam três etapas.

A primeira etapa, segundo a autora, nasceu no século XIX e perdurou até a primeira década do século XX, fomentando a criação dos primeiros códigos penais na Europa e nos Estados Unidos (EUA). Nesta etapa prevaleceu o caráter indiferenciado de procedimentos, normas e aplicabilidade da lei, não havendo distinção na aplicação de pena a crianças, adolescentes e adultos, nem tampouco diferenciação na ocupação dos espaços de privação, sendo todos submetidos às mesmas regras e condições de prisões insalubres e a toda sorte de abusos e degradação moral.

A segunda etapa, estendeu-se do século XIX ao início do século XX, originou-se nos EUA quando o Movimento de Reformadores, denominado Salvadores da Infância, buscou

---

<sup>13</sup> É, inclusive, histórico o próprio fenômeno psicológico que nos possibilita compreender padrões estabelecidos pela sociedade, os quais resultam de padrão de relações e/ou critérios dominantes e respondem a interesses sociais, impondo-nos determinada visão (GOES, 2006).

jurisdição especial pelos direitos de crianças e adolescentes (MULLER, 2019). Com caráter tutelar da norma, esta fase propunha a retirada de crianças do processo penal e a criação de programas especiais para atender os denominados “delinquentes e abandonados”, resultando na criação da primeira Lei dos Tribunais para Menores<sup>14</sup>, em Illinois, Estados Unidos (NUNES, 2013).

Esse tribunal influenciou a instituição de juízes especiais próprios em vários países de diversos continentes, cujo processo é descrito por Zanella e Lara (2015, p. 109-110):

[...] crianças deveriam ser resgatadas do cárcere e das prisões, criando-se, para tanto, instituições especiais, dignas, judiciais e penais para os menores. Atendendo ao sentimento de filantropia e bem-estar comum, oriundo, principalmente, dos Estados Unidos, ao invés de prisões, deveriam existir reformatórios também chamados de escolas industriais, escolas de formação, residências campestres etc. O objetivo, neste caso, era promover a institucionalização, sequestrando o conflito, de forma a evitar sua expansão [...] propunham aliviar as misérias da vida urbana e a delinquência juvenil. Entretanto, com o passar dos anos percebeu-se [...] que o sistema de tribunais para menores representava um triunfo do liberalismo progressista sobre as forças da reação e da ignorância.

A afirmação do Direito do Menor no panorama internacional foi endossada pelo I Congresso Internacional dos Tribunais de Menores, ou Congresso de Paris, realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 29 de junho de 1911, encontro que legitimou as reformas de justiça de menores mediante o abandono do caráter penal indiferenciado e a adoção do caráter tutelar<sup>15</sup>, dando início a um sistema de justiça juvenil separado do sistema de justiça dos adultos.

Porém, a I Guerra Mundial interrompeu as discussões nos organismos internacionais, sendo retomadas apenas em 1924, na Assembleia da Liga das Nações. Este encontro adotou a Declaração dos Direitos da Criança ou Declaração de Genebra, enunciando a situação de condição peculiar do menor como pessoa em desenvolvimento, reconhecendo-se a Doutrina da Situação Irregular, considerada lei de controle social da infância e da adolescência, cujo

---

<sup>14</sup> A partir de 1899 nos EUA; 1915 e 1916, em Porto Rico; 1919 ou 1938, na Argentina; 1924, no Brasil; no México a partir de 1923 em San Luis Potosí, e depois em 1926 na Cidade do México; em 1928, no Chile; em 1938, no Equador; em 1955, na Costa Rica, entre outros. [...] Os Tribunais também estavam em expansão em inúmeros outros países do mundo, como na Alemanha (1923), Inglaterra (1906), Espanha (1918), Rússia (1910), França (1912), Bélgica (1912), Irlanda (1904) (NUNES, 2013, p. 6).

<sup>15</sup> Nesse período, pela Lei n. 1.169/1909 foram criados três institutos disciplinares no Estado de São Paulo, dentre os quais, a Escola de Reforma em Mogi-Mirim, que sofreu transformações no atendimento do público juvenil ao longo do tempo. “Ali, as razões de internamento de menores eram similares aos de outros países, ou seja, condenados por vadiagem, mendicância e capoeiragem” (TEIXEIRA, 2002, p. 30).

objetivo seria “proteção para abandonados e carentes e vigilância a infratores ou inadaptados” (MOCELIN, 2016, p. 25).

Nessa doutrina, é apregoada a necessidade de conceder à infância e adolescência meios de desenvolvimento, prioridade em socorro e assistência, ajuda especial em situações de necessidade, proteção contra exploração e educação alicerçada na consciência e no dever social (UNICEF, 2017). Contudo, embora a Declaração de Genebra traga valores que fundamentariam a Doutrina de Proteção Integral posteriormente, não provocou o impacto necessário ao pleno reconhecimento internacional dos direitos de crianças e adolescentes pois sua natureza era apenas recomendatória, os Estados-membros<sup>16</sup>, estes não eram coagidos a cumpri-la.

A terceira etapa que sustentam a legislação sobre crianças e adolescentes internacionalmente se dá mediante Declaração dos Direitos da Criança pela ONU, em 1959, documento que aprova dez princípios<sup>17</sup> de proteção e amparo a esses sujeitos e representa avanço nos parâmetros de atendimento, posteriormente endossando a legislação da Justiça Juvenil. Porém, como as legislações anteriores, essa Declaração foi apenas recomendatória, não possuía força jurídica (MULLER, 2019).

Todavia, essa Declaração foi validada com força de lei quando reelaborada e aprovada pela ONU mediante Resolução nº L 44 (XLIV), de 20 de novembro de 1989, durante a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), sendo ratificada por 196 países, dentre eles o Brasil, por isso considerada o documento de direitos humanos mais aceito na história universal (TEIXEIRA, 2002), responsável por construir a teia de proteção em torno do direito infantojuvenil, tendo suas bases fundamentado documentos posteriores voltados a adolescentes “infratores” ou “em conflito com a lei”, sinalizando direitos e garantias a este público pela primeira vez. 00 (ONU, 1985); b) os Princípios Orientadores de Riad ou Diretrizes

---

<sup>16</sup> Um dos fatores que impediam sua obrigatoriedade era o panorama histórico que já desenhava o insucesso da Liga das Nações, que surgiu após a Primeira Guerra Mundial visando consolidar uma organização universal para a paz, sendo seu estatuto assinado em 28 de junho de 1919 como parte do Tratado de Versalhes com a Alemanha (SOUZA, 2002). Porém, a Liga não dispunha de um poder executivo forte, nem contava com representantes da União Soviética e dos Estados Unidos. Sua dissolução em 18 de abril de 1946 representou mera formalidade uma vez que a ONU já iniciara suas atividades em outubro de 1945, como organismo sucessor da Liga das Nações.

<sup>17</sup> São eles: 1 - Todas as crianças, independentemente de cor, sexo, língua, religião ou opinião têm direitos garantidos; 2 - A criança será protegida e terá desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social adequados; 3 - Crianças têm direito a nome e nacionalidade; 4 - A criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica; 5 - Crianças deficientes terão tratamento, educação e cuidados especiais; 6 - A criança precisa de amor e compreensão; 7 - A criança terá direito a receber educação, que será gratuita pelo menos no grau primário; 8 - As crianças estarão, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro; 9 - A criança será protegida contra qualquer crueldade e exploração. Não será permitido que ela trabalhe ou tenha ocupação que prejudique os estudos ou a saúde; 10 - Toda criança terá proteção contra atos de discriminação.

das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil (ONU, 1990); c) as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade (ONU, 1990).

Sumariamente, as Regras de Beijing defendem a proporcionalidade<sup>18</sup> da reação às circunstâncias concretas do/a adolescente e da infração, observando-se o princípio do direito ao devido processo legal, da excepcionalidade e da brevidade. Preconiza que a regra mínima de responsabilização penal não deva ser fixada a um nível demasiado baixo, considerando-se a ausência de maturidade afetiva, psicológica e intelectual do/da adolescente (ONU, 1985).

Os Princípios Orientadores de Riad ou Diretrizes das Nações Unidas para Administração da Justiça Juvenil trazem em seus pressupostos a prevenção de atos infracionais juvenis. Suas diretrizes consideram a importância da família, da educação formal e profissional, das políticas sociais de amparo e orientação às adolescências e juventudes e a criação de mecanismos intersetoriais apropriados, coordenados e orientados por equipe multidisciplinar no atendimento a esse público. Reivindicam a necessidade de orientação humanista e o reconhecimento do/da adolescente como sujeito e não objeto de controle; rechaçam a criminalização e a penalização; orientam a adoção de intervenção que favoreça o cuidado, partindo da perspectiva de que a violação a normas e aos valores sociais na adolescência é peculiar a este período de transição da pessoa e faz parte do processo de maturação e do crescimento do/a adolescente (ONU, 1990).

As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade vêm com finalidade de romper o caráter meramente punitivo da privação de liberdade. Propõem a oferta de programas/atividades que promovam o desenvolvimento e a dignidade do adolescente “em conflito com a lei”. Para tanto, enunciam a condição vulnerável de maus tratos, de vitimização e de violação de direitos de que padecem adolescentes e jovens em regime de privação de liberdade; orientam observação às Regras de Beijing, garantindo proteção e assistências social, educacional, profissional, médica e psicológica, de acordo com sexo, idade e individualidade; reivindicam a excepcionalidade e a brevidade na aplicação de sanções,

---

<sup>18</sup> O "princípio da proporcionalidade" concorre para moderar sanções punitivas, em relação a adolescentes, não apenas o ato infracional deve ser considerado, mas também as respectivas circunstâncias pessoais e individuais do ofensor - e da vítima (condição social, situação familiar, o dano causado, dentre outros), isto é, apenas a uma reação justa em todos os casos que envolve atos infracionais, contemplando progressos a dois níveis: a) no desejo de encontrar tipos de reação novos e inovadores; b) na tentativa de conseguir evitar o aumento excessivo da rede de controlo social sobre adolescentes e jovens “em conflito com a lei” (ONU, 1985).

limitando-as a casos excepcionais, quando não for possível substituí-las por medidas alternativas (ONU, 1990).

A partir desses documentos, com força de lei, resguarda-se a justiça juvenil internacionalmente e esforços mútuos estabelecem princípios básicos de proteção de direitos, definindo-se condições mínimas de atendimento e tratamento, exigindo-se adaptação dos Estados membros às disposições em suas legislações, por meio da criação de mecanismos de verificação, controle e fiscalização sobre as atividades que envolvam a infância e a adolescência, devendo os países membros, obrigatoriamente, prestar contas à comunidade internacional de ações e omissões.

Nesse cenário, quando lançamos o olhar sobre garantias e direitos dispensados a crianças e adolescentes no Brasil, em breve retrospecto, avaliamos que nas primeiras décadas do século XX, o país dispensou indiferença para com a proteção e o cuidado a esses sujeitos, sendo tal círculo de indiferença substituído pelo modelo tutelar. Grosso modo, o Estado brasileiro optou por investir numa política predominantemente jurídico-assistencial, permeada por práticas assistencialistas e segregadoras, possibilitada pela criação do primeiro Código de Menores, ou Código de Mello Mattos, alicerçado pelo Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927 (BRASIL, 1927).

Sob o viés de um sistema de gestão autoritário, centralizador e protecionista, o referido Código polarizou o atendimento ao menor no país pois, àqueles que residiam com suas famílias era reservado “o direito à cidadania”, porém ao menor que possuindo ou não família mas que se encontrava sob a tutela do Estado, considerado objeto de leis e de medidas filantrópicas educativas, repressivas e de programas assistenciais, era reservada a “estatania” (MULLER, 2019, p. 24).

Entidades assistenciais filantrópicas, criadas e amparadas na medicina higienista, sustentavam a divisão entre menores, definindo os grupos sobre os quais as políticas deveriam incidir (RIZINNI *et al*, 1999). Esta visão de tratamento apregoadado pelo modelo tutelar reverberou no atendimento ofertado pelas áreas de Pedagogia e Psicologia, cujos atendimentos baseavam-se nos aspectos de higiene, moral, trabalho, assistencialismo, segregação e violação de direitos, conforme interesses e valores dominantes na oferta de serviços.



Coimbra *et al.* (2005) reiteram que o uso generalizado, indiscriminado e consequentemente naturalizado do conceito de adolescência à época, sobretudo em documentos, discursos e práticas oficiais, que entendem essa construção como uma fase a-histórica e universal do desenvolvimento humano, surge inteiramente vinculado à lógica desenvolvimentista, isto é, como uma etapa de desenvolvimento pela qual todos os humanos passariam obrigatória e similarmente.

Os conceitos de adolescência e desenvolvimento apreçados, sinalizam esses autores, “não foram (e não são) ingênuos, serviram (servem) aos propósitos dominantes de homogeneização e imobilização, reificando determinadas práticas e relações presentes na atual sociedade de controle globalizado” (COIMBRA *et al.*, 2005, p. 2).

O pensamento psicológico predominante naquele momento foi responsável por instituir algumas características que seriam inerentes a essa etapa da adolescência, com seus tempos e atributos específicos:

Dentro do princípio desenvolvimentista, a adolescência surge como um objeto exacerbado por uma série de atributos psicologizantes e mesmo biologizantes. Práticas baseadas nos conhecimentos da medicina e da biologia, em especial, vêm afirmando, por exemplo, que determinadas mudanças hormonais, glandulares, corporais e físicas pertencentes a essa fase seriam responsáveis por algumas características psicológico-existenciais próprias do adolescente. Tais características passam a ser percebidas como uma essência, em que "qualidades" e "defeitos" como rebeldia, desinteresse, crise, instabilidade afetiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, timidez e introspecção passam a ser sinônimos do ser adolescente, constituindo uma "identidade adolescente" (COIMBRA *et al.*, 2005, p. 2).

Esse viés pautado pelo princípio desenvolvimentista, com ênfase nos atributos psicológicos e biológicos, torna-se referência e rotula o atendimento à adolescência, compreendendo-a como um momento marcado por inúmeros problemas, sendo a rebeldia e a agressividade uma das muitas adjetivações atribuídas. Assim, a postura associada a tais marcadores sociais potencializou o atendimento a esse público, favorecendo o desenvolvimento de um aparato legal e institucional voltado ao controle e à disciplina, com foco na educação profissionalizante, na tentativa de atender ao pressuposto de que a concepção de cidadão se encontra atrelada ao trabalho.

Devido à ausência de uma proposta de educação alicerçada na formação humana para a vida, sustentada na garantia de direitos e na cidadania, adolescentes maiores de 14 anos apontados em ocorrência de crimes, passaram a ser recolhidos a estabelecimentos disciplinares

industriais, podendo ali permanecer até os 21 anos como força de trabalho, integrados às novas relações industriais capitalistas que se instalavam no Brasil (LIMA; VERONESE, 2012).

Na manufatura e na indústria têxtil, em especial, o peso da mão-de-obra infantojuvenil era significativo. Relatório oficial mostra que 29 dos maiores estabelecimentos têxteis da cidade de São Paulo empregavam 2.952 menores de 16 anos, dentre os quais, 471 crianças com menos de 12 anos [...]; os menores constituíram mais de 31% dos operários” (LEWKOWICZ *et al.*, 2008, p. 124).

Essa perspectiva atendia à prática da não ociosidade infantojuvenil, defendida pela Pedagogia do Trabalho à época. No entanto, chama a atenção a preocupação social coercitiva, correcional e pouco afetiva por parte do Estado neste período, quando crianças e adolescentes não absorvidos como mão de obra pelas fábricas eram recolhidos pela polícia cívica a institutos disciplinares (LIMA; VERONESE, 2012). Segundo as autoras, a institucionalização e o disciplinamento de menores configuravam meio eficaz para o efetivo controle do Estado.

Ao invés de uma política social de amparo, proteção e cuidado, investiu-se na coerção social e na criação de institutos disciplinares como solução para resolver problemas sociais agravados cotidianamente, em contrapartida, mantendo-se o *status quo* da classe burguesa e seus privilégios.

A ausência e/ou eficiência de política social que garantisse inserção social aos marginalizados refletiu nesses Institutos Disciplinares de Acolhimento em forma de superlotação, infraestrutura ineficiente e recursos insuficientes para aprimorar o atendimento. Apesar disso, persistia a preocupação do Estado com a industrialização, a urbanização e o crescimento econômico do país, não se efetivando investimento em políticas públicas que revertissem as condições de vida e de subsistência da população pobre, atingindo diretamente o público infantojuvenil (LIMA; VERONESE, 2012).

Neste período, a violência infanto-juvenil no Brasil possuía particularidades que ajudam a entender as mudanças legais que estavam em curso.

[...] crianças e adolescentes que perambulam pela cidade, se iniciam na trajetória da criminalidade, confundem-se e são confundidos com os ‘abandonados moralmente’ e ‘abandonados materialmente’. [...] assusta a violência do Estado que se estende por todas as áreas da vida dos cidadãos. O medo reduz os territórios de resistência e liberdade, onde é possível exercer a revolucionária capacidade de pensar. A face mais cruel da violência do Estado é a tortura contra os cidadãos de seu próprio país [...].

agentes da polícia política, da polícia criminal e das unidades prisionais, inclusive aquelas destinadas aos adolescentes infratores, transitam, circulam nas diferentes instituições com suas mesmas técnicas de horror e extermínio. Nenhuma diferença no aniquilamento. Enquanto o mundo vivia a Era de Ouro, iniciada na década anterior e caracterizada pelo desenvolvimento econômico excepcional, em nosso país vivíamos os “anos de chumbo” (TEIXEIRA, 2002, p. 35-36).

Nesse ínterim, o Código Penal Brasileiro, criado entre 1940, embora nem de longe pudesse reger o atendimento à infância e à adolescência, visto que fora estabelecido para o sistema prisional adulto, influenciou diretamente o entendimento coletivo e legislador nas questões que envolviam a infância e a adolescência nos tribunais existentes no Brasil, estreitando-se o laço entre “responsabilidade penal e responsabilidade moral” (MULLER, 2019, p. 27), possibilitando brechas em outras instâncias sociais<sup>19</sup>.

Nesse período de criação dos Código Penal e Processo Penal, ambos de 1940, primeiros referenciais que, por parte do Estado, foram tomadas as primeiras medidas efetivas visando à acomodação legal de mulheres adultas que cometiam crimes (LIMA, 2005), não havendo ainda, como sinalizado, legislação que especificasse a apreensão de adolescentes mulheres.

A criação de várias instituições, como o Serviço de Assistência Social a Menores (SAM), a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Fundações Estaduais para o Bem Estar do Menor (FEBEM), não resolveu a ausência de estrutura adequada e de autonomia administrativa e financeira no atendimento ao menor, pois as alterações de nomenclatura não foi suficiente, uma vez que se herdou a infraestrutura e se incorporação o quadro de pessoal e a cultura organizacional repressiva, assistencialista, efetivando-se este modelo de tutela do Estado no internamento<sup>20</sup>.

Se alinharmos esse período ao Golpe Militar de 1964, vê-se um Estado cuja política pós-golpe está comprometido demasiadamente com a situação de desenvolvimento” do país. Na área da infância e da adolescência, foi criada a Política do Bem-Estar do Menor (PNBEM) com

---

<sup>19</sup> Juridicamente, foi um momento de intensa produção de literatura sobre o tema e apesar desses “esforços” demonstrou-se a incapacidade de se efetivar o ideal de nação proposto pela República por meio da jurisdição. Ao contrário, como controlador do espaço público e das grandes cidades, o sistema judicial cuidou de higienizar espaços públicos de pessoas indesejáveis (pobres, abandonados etc.) ao bem estar social, exercendo, em sua função principal natureza simbólica apenas e, assim, contribuindo para as desigualdades sociais.

<sup>20</sup> Acometidas de bagagem autoritária, as atividades passaram a ser geridas em acordo “com o espírito da Doutrina de Segurança Nacional, que militarizou a disciplina dentro dos internatos”, que fecharam as portas para a sociedade (MULLER, 2019, p. 29), sendo asseguradas práticas de institucionalização a fim de garantir a segurança social, muito embora, ali, de 80 a 90% de crianças, adolescentes e jovens internados não houvessem cometido qualquer ato definido como crime, constatando-se o processo de culpabilização por suas carências e reais condições de vulnerabilidade.

a finalidade de instituir uma rede de atendimento assistencial, correccional e repressivo, a qual se mostrou ineficaz visto que não atendia necessidades fundamentais de saúde, educação e assistência social. Apesar disso, esta política perdurou até a criação do Novo Código de Menores, pela Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 (BRASIL, 1979).

A Declaração de Situação Irregular prevista derivava das seguintes situações: a) do cometimento de infrações ou desvios de conduta pessoal da criança e do adolescente; b) da família em situações de maus tratos a menores; c) da sociedade pelo abandono (BRASIL, 1979). Para ser assim caracterizada deveria haver uma situação irregular, uma moléstia social.

Paradoxalmente, não eram transparentes as situações decorrentes de condutas analisadas, de modo a se exercer justiça nas decisões. Ademais, a situação de acolhimento nas instituições não era individualizada, nos mesmos espaços eram acolhidos tanto crianças e adolescentes vítimas de abandono ou órfãos quanto aqueles que cometiam atos ilícitos. Partia-se do pressuposto de que todos estariam em situação irregular (CARVALHO, 2020).

Esse autor afirma que o Novo Código de Menores não inova o anterior, antes o legitima quando, sob a caracterização de lei de amparo e assistência, firma-se como política de contenção institucionalizada e militarista, que camufla práticas de punição e segregação sob o discurso da proteção, alegando para tanto a integração sociofamiliar. Carvalho (2020) assinala ainda que o referido Código consolidou a Doutrina da Situação Irregular, abarcando apenas uma categoria de menores de idade - vítimas de maus tratos, com desvio de conduta, abandonados, em perigo moral e autores de infração penal - partindo do aspecto da carência-delinquência e, por isso, criminaliza a pobreza.

Muller (2019) aponta que “disfarçados” de sistema tutelar, os programas de atendimento nas instituições de acolhimento eram fomentados por vigilância e disciplina internas e preocupação com a segurança externa, assemelhando-se ao Código Penal, uma vez que medidas eram impostas em forma de sanções, não se prevendo direitos e nem apoio à família, tendo crianças e adolescentes atendidos, em grande parte, direito apenas à assistência religiosa. Esta fase da história da justiça infantojuvenil no Brasil, segundo Carvalho (2020), as instituições de atendimento a “menores infratores” obtiveram maior importância do que crianças e adolescentes nelas atendidos.

Em razão disso, parte de organizações da sociedade civil e estudiosos da área da infância e adolescência contribuíram para a criação de movimentos contrários à aplicação do Novo Código de Menores em todo território brasileiro dada a ineficácia de seus resultados e o esgotamento da referida legislação ao longo dos anos. Esta mobilização suscitou a inscrição da pauta da infância e da adolescência na Constituição Federativa do Brasil de 1988, art. 227, instaurando-se em lei um novo ordenamento jurídico no cuidado com a infância e a adolescência.

Esse novo ordenamento é representado no conjunto de direitos de crianças e adolescentes à sobrevivência, à liberdade, à dignidade, ao desenvolvimento pessoal e social, à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988). A integralidade de que trata esta lei pressupõe a tentativa de ver executados todos os direitos da criança e do/a adolescente (MOCELIN, 2016), sem distinção de qualquer aspecto, contrapondo-se a entendimentos e práticas que ferem seus direitos fundamentais em todo o território nacional.

Assim, a terminologia utilizada nos dois Códigos de Menores que designavam crianças e adolescentes como “menores” e, em caso de infração, “menores infratores”, é substituída na Constituição Federal (CF), adotando-se a expressão criança e adolescente, os quais passam da Doutrina de Situação Irregular para a Doutrina de Proteção Integral e de menores sem direitos a sujeitos de direitos (MOCELIN, 2009). Essa alteração na lei veio como tentativa de eliminar perversões culturais e a carga semântica que o termo “menor” trazia.

*Com isso, harmonizam com o princípio da excepcionalidade, ou seja, à necessidade de efetivação de formas humanitárias de sanção, situação jurídica definida pela doutrina através do princípio da humanidade (BRASIL, 1988, art. 5º, XLVII) com a finalidade de projetar estratégias de potencialização dos direitos e garantias neste enfrentamento com as distintas formas de intervenção das agências de controle social, transformando a abstração normativa em ação propositiva e transformadora (CARVALHO; WEIGERT, 2012, p. 238, grifos nossos).*

No entanto, um dos maiores ganhos desse legislador foi a identificação de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e não apenas objeto de tutela do Estado, inaugurando-se um novo ramo do Direito no Brasil: o direito da criança e do adolescente, conforme CF, art. 227, parágrafo 3º, inciso IV, que prevê a garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica (BRASIL, 1988).

Embora a CF estabeleça no artigo 228 que “são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos sujeitos a normas da legislação especial”, implicitamente resguardou às normas da legislação especial o direito de regular a matéria. Para efeitos legais, esta legislação especial, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera criança a pessoa com faixa etária abaixo de 12 anos de idade e adolescente, o sujeito que tem entre 12 anos completos e 18 anos incompletos (BRASIL, 1990).

Essa delimitação cronológica, segundo Nascimento (2017), espelha-se em uma necessidade jurídica de enquadramento da criança e do/a adolescente a fim de promover celeridade no atendimento, pois os limites de idade variam de legislação para legislação, assim como de país para país, mas via de regra, não excedem os parâmetros da Organização Mundial de Saúde (OMS), que limita a adolescência entre o período que começa aos 10 anos e se estende aos 19 anos de idade completos, dividido em três fases: pré-adolescência (10 aos 14 anos); adolescência (15 aos 19 anos completos); juventude (15 aos 24 anos).

Essa divisão parte dos conceitos de adolescência e juventude estabelecidos a partir de diferentes perspectivas, estando normalmente a adolescência vinculada às teorias psicológicas e a juventude às teorias sociológicas (SILVA; LOPES, 2009). No entanto, a interferência prática de alterações semânticas e terminológicas relacionadas à infância e à adolescência coube ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

Esse legislador inova a relação entre justiça, infância e adolescência, caracterizando-se como principal instrumento jurídico de garantia de direitos ao público infantojuvenil. Nele, o/a “adolescente infrator/a” passa a ser denominado/a sujeito de direitos devido à sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento.

Consideramos porém que, muito embora represente avanços, sobretudo em relação à desconstrução da lógica menorista presente nos códigos anteriores, figurando como importante instrumento de lei em contraposição a campanhas conservadoras que pregam a redução da idade penal, o endurecimento de penas e a implantação de uma política de tolerância zero, o ECA traz consigo a visão desenvolvimentista biologizante e psicologizante assinalada por Coimbra *et al.* (2005), e ainda enquadra pessoas em etapas e status padronizados, orientando muitas políticas específicas direcionadas à infância e adolescência, como delineado nos artigos que o compõem, conforme segue:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...] assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.; Art. 6º Na interpretação desta Lei, levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige [...] e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.; Art. 15º A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis [...]. Art. 53º A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa [...]. (BRASIL, 1990).

Não podemos ignorar os efeitos que a visão desenvolvimentista produz nas políticas públicas, bem como em programas de atendimento socioeducativo país afora. A ideia de que o/a adolescente é um sujeito universal fragiliza a natureza do ECA. Para Coimbra *et al.* (2005), o tratamento dispensado ao conceito de adolescência atrelado à ideia de desenvolvimento atende a propósitos dominantes de homogeneização e universalização.

Quando aplicado à pessoa com identidade de gênero feminina<sup>21</sup>, é como se nesta fase da vida, esta pessoa fosse um coletivo homogêneo, que parece estar com hormônios à flor da pele, pessoas desequilibradas, raivosas, inconsequentes e impulsivas (D'ANGELO; HERNÁNDEZ, 2017) e não um sujeito construído a partir de um processo sociohistórico, cultural e político, com individualidade e subjetividades inerentes a todo ser humano.

Essas adjetivações ratificam noções, práticas e relações que violentam a noção de sujeito na pós-modernidade e quando associados à mulher adolescente mostram-se ainda mais violadoras, pois evocam instabilidade neste sujeito e indiferença ou depreciação à noção do feminino, reproduzindo um entendimento normalmente atravessado por discursos que se utilizam de formas simbólicas para dirigir o fenômeno ideológico ao campo da cultura e suas construções sociais de sentido.

E se pessoa com identidade de gênero feminino já padece de estigmatização por se figuratizar mulher, quando na condição de restrita ou privada de liberdade, fatores sociohistóricos e culturais se incubem de torná-la menos valorosa para a sociedade. Por isso, estudos atuais têm optado pela não utilização da terminologia “adolescente infrator/a” e/ou “adolescente em conflito com a lei”.

---

<sup>21</sup> Pessoa com identidade de gênero feminino que tenha entre 12 (doze) e 17 (dezessete) anos de idade, assim como excepcionalmente entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos, conforme o art. 2º, parágrafo único da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que estejam cumprindo medidas socioeducativas de meio fechado.

Parte-se do entendimento de que tais termos trazendo carga semântica negativa sobre essa população, pois a categoriza coletivamente sem analisar a condição individual desse sujeito, suas condições de vida e sua história. Neste aspecto, Mocelin (2016) declara que mais parece que a lei esteja em conflito com o/a adolescente do que o contrário.

Essa constatação tem conduzido estudiosos a optar por se referir a adolescentes que cometem infração e cumprem medida socioeducativa, em meio aberto ou fechado, como “adolescente a quem se atribui autoria de ato infracional” (BOTEGA; SILVEIRA, 2021).

Comungamos com esses autores no uso dessa terminologia, adotada na escrita deste texto sob a perspectiva de análise conjunta de aspectos que envolvem a história de vida da adolescente, bem como suas condições de vida e de existência, as quais se mostram, normalmente, alinhavadas por fatores de risco como pobreza, situação de desfiliação, abusos de substâncias psicoativas, violências, dentre outros fatores.

Apesar de a CF (art. 228) e o ECA (art. 104) resguardarem os direitos de menores de 18 anos, penalmente inimputáveis, na tentativa de atender o público juvenil (BRASIL, 1988; 1990), a Doutrina da Proteção Integral traz novo paradigma de atendimento a adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional, sendo o princípio da legalidade necessário aos mecanismos de justiça para a imposição de internação em instituições (BRASIL, 2012).

A aplicação da MSE ao/à adolescente pressupõe a existência de provas suficientes de autoria e de materialidade da infração, sendo de competência dos órgãos federativos municipais gerir as medidas em meio aberto ou de restrição de liberdade e dos entes federativos estaduais, as medidas em meio fechado ou privativas de liberdade (BRASIL, 2012).

Nesse quesito, tanto o ECA quanto o SINASE abrangem princípios gerais e orientadores a serem aplicados indistintamente aos sujeitos imersos na política de socioeducação, pauta que abordaremos a seguir.



## 1.2 Socioeducação: que conceito é este?

*Como falar em socioeducação  
Sem educação  
Falta humanização  
Situação precária  
mas não pode falar  
que é carcerária.  
Profissionalização?  
Aqui não.  
Saidão  
Evasão  
Solidão  
Ouvi o mano dizer que não...*

*Ravena Carmo  
(egressa do socioeducativo<sup>22</sup>)*

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), mediante Resolução n. 119, de 11 de dezembro de 2006, desenha a regulamentação de execução das medidas socioeducativas (MSE) e dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos<sup>23</sup> (SGD) da Criança e do Adolescente.

Seis anos mais tarde, é instituído pela Lei n. 12.594, 18 de janeiro de 2012, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE<sup>24</sup>), que regulamenta a execução das MSEs. Tanto a lei do SINASE quanto a Resolução do CONANDA constituem normatização conceitual e jurídica necessária para se efetivar a execução dessas medidas socioeducativas em todo o território nacional.

Todo esse sistema é o que se denomina Socioeducação, cujas bases se alojam nos princípios consagrados nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Infância e da Juventude, nas Regras das Nações Unidas para a proteção dos Jovens com

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.inesc.org.br/eu-acredito-na-socioeducacao/>. Acesso: 12 de nov. 2019.

<sup>23</sup> O Sistema de Garantia de Direitos compõe-se de Sistemas Educacional, Sistema Único de Saúde (SUS), Sistema Único de Assistência Social (SUAS), Sistema de Justiça e Segurança Pública, sendo os órgãos de controle e de financiamento, compostos por União, Estados e Municípios (CONANDA, 2006).

<sup>24</sup> conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Esse sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital e municipal, bem como todos as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público. O gráfico a seguir possibilita a visualização da localização do SINASE14 e de algumas das relações mantidas no interior do Sistema de Garantia de Direitos (CONANDA, 2006).

restrição de liberdade, na Constituição Federativa do Brasil de 1988, na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e no ECA.

A socioeducação caracteriza-se como política pública federal<sup>25</sup> que responsabiliza a população juvenil a quem se atribui autoria de ato infracional, ou seja, sujeitos que tenham entre 12 anos de idade e 18 anos incompletos, excepcionalmente, atende-os até completarem 21 anos (BRASIL, 2012).

Sua constituição é reflexo de normativas internacionais que contribuíram para o entendimento do caráter de responsabilização a ser implantado por legislação especial brasileira, em seu ordenamento jurídico, no trato com atos infracionais envolvendo a adolescência.

A implementação do SINASE visa desenvolver ações socioeducativas sustentadas nos princípios dos direitos humanos, preconiza-se com sua criação a ideia de alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturados em bases éticas e pedagógicas de atendimento. Ou seja, a política de socioeducação, na execução das MSE deve ser especialmente orientada pelo Sistema de Garantia de Direitos, visando trabalho educativo que sublinhe a formação integral de adolescentes e jovens em cumprimento de MSE, seja no meio fechado (internação<sup>26</sup> e semiliberdade<sup>27</sup>) ou no meio aberto (PSC<sup>28</sup> e LA<sup>29</sup>), conforme artigos 115 e 125 do Estatuto (BRASIL, 1990).

---

<sup>25</sup> E que, em nosso ponto de vista, deveria promover tentativas de resgate da dívida histórica que tem o Brasil para com a população juvenil, considerada principal vitimizada pelos altos índices de violência no país.

<sup>26</sup> Internação em Estabelecimento Educacional é medida de meio fechado, considerada a medida mais gravosa, “assemelha-se ao regime fechado da pena criminal, apesar de ter natureza sancionatória e pedagógica, como prevista em legislação. De responsabilidade do Estado, é cumprida em unidades de internação com confinamento e vigilância (CARVALHO, 2020, p. 28).

<sup>27</sup> Semiliberdade (ou semi) é medida de meio fechado, nela a adolescente tem sua liberdade restrita, contudo, estuda, profissionaliza-se e pode trabalhar em espaços externos à unidade sem possibilidade de escolta e independente de autorização judicial. Escolarização e profissionalização são obrigatórias na semi. É MSE que requer parcerias com a rede intersetorial na oferta serviços. Art. 120 do Estatuto estabelece que a Semiliberdade pode ser aplicada como primeira medida no processo de apuração do ato infracional ou como medida de transição entre a internação e outra mais branda (PSC e LA), ou entre a internação e a liberação do cumprimento da medida socioeducativa.

<sup>28</sup> Prestação de Serviços à Comunidade é medida de meio aberto, isto é, responsabilidade do poder municipal, definida no art. 117 do Estatuto. Caracteriza a realização de atividades gratuitas de interesse geral desenvolvidas pela adolescente em programas governamentais ou comunitários, por um período de até 6 meses.

<sup>29</sup> Liberdade Assistida é medida de meio aberto, delimitada no art. 118 do Estatuto, cuja característica é o acompanhamento, auxílio e orientação à adolescente em MSE (BRASIL, 1990). No território da adolescente, esta medida acompanhada por equipe multiprofissional habilitada, normalmente desenvolvida nos Estados por equipes dos Centros de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS), tem duração mínima de 6 meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída quando ouvidos orientador, Ministério Público e defensoria.

A política de aplicação da MSE solicita-nos pensar sobre socioeducação a partir do conceito de educação, ou seja, construída em um processo sociohistórico e efetivada a partir da apropriação pelo ser humano de um conjunto de normas, ideias e valores veiculados pela cultura.

De acordo com Brandão (2007, p. 24, 32), a educação se apresenta como “fração da experiência endoculturativa” porque emerge nas relações estabelecidas entre pessoas, em espaços heterogêneos e plurais, onde “o viver, o fazer, faz o saber”. Assim, independente de espaços-temporais (escolar, familiar, comunitário e institucional), a educação é um fenômeno eminentemente social em sua natureza, e é consequência das interações e relações situadas em ambientes coletivos e históricos.

Por isso, a educação interfere na identidade do sujeito, caracterizando-se como o conjunto de influências, estruturas, processos e ações que intervêm no desenvolvimento e na relação que este sujeito desenvolve com o meio natural e social, figuratizando-se como prática social capaz de modificar estados culturais, espirituais, mentais e físicos dos sujeitos, trazendo sentido à existência individual e grupal (LIBÂNEO, 2001).

Conforme Saviani (2011), o objeto da educação possui duas vertentes simultâneas: a primeira refere-se à identificação de elementos culturais construídos pelo homem e necessários ao conhecimento, a fim de que os sujeitos se humanizem; a segunda vertente remete à descoberta de formas adequadas para atingir este fim. Esta afirmação vem ao encontro do que defende Bisinoto *et al.* (2016, p. 578) quando declaram que “o desenvolvimento humano não é uma questão individual e de foro íntimo, mas é um processo social”.

Em outras palavras, a maneira de o sujeito pensar, sentir, posicionar-se e agir se formam na interação com o meio social. Partindo dessa premissa, educação e socioeducação são conceitos que estão intrinsecamente relacionados. Sob a perspectiva de Fernandes e Costa (2019, p. 21):

O termo “sócio” vem do latim *socius* e remete a alguém que vive e pertence a uma sociedade, que se associa com outro, que é parceiro, que é cúmplice. O termo “Educação”, por sua vez, vem do latim *educatio* e significa o ato ou o efeito de educar do latim *educare*. Assim, o educador é aquele que educa e o educando é aquele que é educado para o desenvolvimento de faculdades físicas, intelectuais, sociais, políticas e instrutivas, para além daquelas que já possui.

Os autores apresentam a socioeducação como modelo de “uma educação social” que acontece no interior de uma instituição, portanto, sistematizada, institucionalizada, cujo objetivo é oportunizar formação para além do sociocognitivo.

Convém esclarecer que o conceito de socioeducação não prescinde de formulação teórica no ECA, legislador que, segundo Bisinoto *et al.* (2016, p. 575), “pouco esclareceu sobre a concepção de socioeducação que pudesse subsidiar intervenções efetivamente promotoras do desenvolvimento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas”.

A diferença terminológica instaurada pelo Estatuto em relação ao vocábulo, de acordo com Ranière (2014, p. 179), encontra-se na alusão ao conceito de socioeducação com o acréscimo da palavra ‘socioeducativa’ às medidas (medidas socioeducativas) e à formulação das expressões “programa socioeducativo e medida socioeducativa”. Para o autor, estes termos imprimem mudança paradigmática nos aspectos que envolvem o atendimento e a intervenção junto ao público adolescente contemplado.

Rodrigues e Mendonça (2008, p. 185) entendem a socioeducação como um processo que tem o objetivo de “preparar” a adolescente, em formação, para “assumir papéis sociais na vida pública, coletiva e no trabalho, utilizando-se de “conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida se realiza”. Esta noção, para as autoras, envolve o manejo com aspectos educativos que se relacionam à autonomia, emancipação, ao fortalecimento dos princípios éticos da vida social.

Por sua vez, Arraz (2019) descreve a socioeducação como

um processo de formação humana integral *que* atua sobre os meios para a reprodução da vida, sendo sua dimensão mais visível e prática *no dia a dia do/da interno/a na unidade socioeducativa [...], cooperando* para estender a aptidão do *sujeito* para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos (p.118, *grifos nossos*).

Nota-se que as abstrações promovidas em torno do conceito de socioeducação enfatiza o caráter educativo e pedagógico da MSE, cujos desdobramentos envolvem a construção de ideais e possibilidades nas várias esferas de vida da adolescente.

Para Libâneo (2011), a educação existe por toda parte e de forma direta interfere na construção das identidades, ela é resultado da ação de todo o meio sociocultural. Isto significa que na socioeducação “todo o processo de acompanhamento, que também envolve a segurança,

possui bases pedagógicas, uma vez que o cumprimento de normas, deveres e regulamentos na unidade<sup>30</sup> socioeducativa faz parte da formação integral do adolescente” (SANDES; MEDEIROS, 2020, p. 41).

Na esteira desse entendimento, sumariamente delineamos no tópico que segue como o atendimento à adolescência é sistematizada na socioeducação.

### 1.3 A socioeducação na doutrina da proteção integral

*Educação não transforma o mundo,  
educação muda pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.*

*Paulo Freire*

Como já descrito, o SINASE é uma política de Estado, coordenado sob a responsabilidade da União<sup>31</sup> e pactuado por princípios<sup>32</sup> que destacam respeito aos direitos humanos. É, portanto um sistema, e não um órgão, que objetiva gerir a execução da MSE, evitando e/ou limitando a discricionariedade em sua aplicação.

No SINASE são inclusos, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipal bem como planos, políticas e programas específicos de atendimento à adolescente, integrando as políticas no plano federativo por meio da criação de parâmetros nacionais para adequado atendimento socioeducativo, conforme princípios legais (BRASIL, 2012). Esses parâmetros

---

<sup>30</sup> A unidade socioeducativa é a base física necessária à organização e ao funcionamento do programa de atendimento socioeducativo (CARVALHO, 2020, p. 42).

<sup>31</sup> A União não mantém unidades socioeducativas, Entidades de Atendimento ou Programas de atendimento Socioeducativo. Integrado pelos sistemas estaduais, distrital e municipais, são estes os responsáveis por implementar Programas de Atendimento a adolescentes em cumprimento de medida, respeitadas as diretrizes fixadas pela União (CARVALHO, 2020). As entidades de atendimento é a pessoa jurídica de direito público ou privado que instala e mantém em funcionamento as unidades socioeducativas, o que envolve os recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento do Programa. No Tocantins, a Entidade de Atendimento responsável pela implementação do atendimento socioeducativo no Estado é a Secretaria de Estado da Cidadania e Justiça (SECIJU).

<sup>32</sup> Os princípios legais contemplados na execução da medida socioeducativa respaldados pelo SINASE garantem: a) legalidade (o adolescente não pode receber tratamento mais gravoso que o conferido ao adulto); b) excepcionalidade na intervenção judicial e na imposição de medidas (favorecimento de meios de autocomposição de conflitos - mediação ou conciliação); c) prioridade a práticas e/ou medidas que sejam restaurativas<sup>32</sup> e que atendam às necessidades das vítimas; d) acordos firmados entre as partes (vítima e ofensor) mediante passos subjetivos que privilegiam a consciência e não o medo; e) proporcionalidade em relação à ofensa cometida; f) brevidade da medida em resposta ao ato cometido; g) individualização (considerar idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente); h) mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida; i) não discriminação do adolescente (por classe social, nacionalidade, orientação religiosa, política ou sexual, etnia, gênero, associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status); j) fortalecimento de vínculos familiares e comunitários no processo de execução da medida socioeducativa (BRASIL, 2012).

abrangem eixos estratégicos propostos pelo SINASE, os quais margeiam as áreas de atuação que compõem o Plano Individual da Adolescente<sup>33</sup> (PIA).

Os princípios<sup>34</sup> legais contemplados na execução da MSE, respaldados pelo SINASE, norteiam os programas<sup>35</sup> socioeducativos por meio do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, caracterizado como

Expressão operacional dos marcos legais do Sistema Socioeducativo, traduzido por meio de uma matriz de responsabilidades e eixos de ação; *Este Plano: orienta o planejamento, a construção, a execução, o monitoramento e a avaliação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais Decenais; incide diretamente na construção e/ou no aperfeiçoamento de indicadores e na elaboração do Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual, funcionando como instrumento de qualificação para o atendimento socioeducativo em todo o país (BRASIL, 2013, p. 6, grifos nossos).*

É responsabilidade do Plano Nacional do SINASE definir expectativas e estratégias de longo prazo<sup>36</sup>, correlacionados com instrumentos de gestão de médio e curto prazo. Compete-lhe, ainda determinar “alocação de recursos públicos para cada exercício a partir de estratégias que se ordenam em quatro eixos: gestão, qualificação no atendimento, participação cidadã de adolescentes, sistemas de justiça e segurança” (NASCIMENTO, 2017, p. 113).

Por isso as diretrizes desse Plano abarcam no atendimento a adolescentes: qualidade no atendimento; construção de novos projetos de vida pactuados no PIA; garantia de acesso à justiça e reavaliação e progressão de medida; criação de mecanismos para prevenir e mediar situações de conflito; garantia do direito à sexualidade, visita familiar e íntima (caso a

---

<sup>33</sup> Do ponto de vista operacional, o PIA é instrumental pedagógico de trabalho a serviço das necessidades e interesses da adolescente; seu caráter individual privilegia a singularidade e a história de vida, efetivando os princípios norteadores do SINASE. Do ponto de vista pedagógico, é instrumental fundamental na garantia de equidade, serve como termômetro que mede o sucesso da medida, pois planejado e elaborado de acordo com as pactuações feitas entre adolescente, família, rede intersetorial e comunidade socioeducativa, propicia a interlocução da equipe multidisciplinar em diferentes níveis de intervenção - individual, coletiva e institucional (BRASIL, 2012).

<sup>34</sup> Além de englobar as três esferas da federação e ser voltado para adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional, o SINASE prevê situações que envolvem adolescentes ainda não sentenciadas, ou melhor, aquelas internadas provisoriamente por até 45 dias em Unidades Socioeducativas da Federação, as denominadas internações provisórias.

<sup>35</sup> Os Programas representam a organização e o funcionamento, por unidade socioeducativa, das condições necessárias para o cumprimento da medida socioeducativa; é, pois, a organização formal com previsão de regras a serem usadas nas entidades e unidades de atendimento (CARVALHO, 2020, p. 42).

<sup>36</sup> Objetivos/metasp devem ser efetivados a cada dez anos e precisam envolver: aspectos de gestão, integração de órgãos que compõem o sistema, valorização de profissionais da socioeducação, autonomia de Conselhos dos Direitos nas deliberações e clareza nas regras institucionais definidas em regimentos internos das unidades socioeducativas. Atualmente, este período dividiu-se em três ciclos, sendo o primeiro (2014-2015) responsável pelas adaptações e implementação das leis para construção dos Planos Estaduais, distrital e Nacional; o segundo (2016-2019) de acordo com os planejamentos orçamentários federal, distrital e estadual; terceiro (2020-2022), em vigência, considera os ciclos orçamentários da União e dos entes federados (NASCIMENTO, 2017).

adolescente possua companheiro/a) visando à convivência e ao estreitamento de vínculos; acesso a serviços de educação, saúde, profissionalização, cultura, lazer, dentre outros (BRASIL, 2013).

Os princípios e as diretrizes do SINASE e do referido Plano confirmam o objetivo da unidade de atendimento da MSE: humanizar o atendimento socioeducativo bem como o ambiente em que a medida é executada, valorizando o protagonismo e a participação da adolescente. Por isso, tais princípios e diretrizes representam grande avanço no marco regulatório da socioeducação.

Contudo, nesse quesito sublinhamos que um dos maiores desafios da socioeducação é a harmonização entre a natureza jurídico-sancionatória da MSE e seu conteúdo ético-pedagógico. Por um lado, a medida socioeducativa é imposta, repreensiva, contém aspectos coercitivos, pois decorre de uma decisão judicial. Por outro lado, enredada por esse caráter impositivo e sancionatório, a MSE tem finalidade pedagógica e objetivos educativos, alicerçando-se na perspectiva de garantir à adolescente convivência em ambiente favorável à sua reintegração social e/ou ressocialização (SANDES; LOBATO, 2019).

À luz da normativa internacional, condicionar alguém à prisão ou à condição específica de internação em estabelecimento educacional, como previsto no ECA, configura providência da mesma espécie. O próprio ato de privar se dá em ambas as situações (prisão e internação), e exige mecanismos e/ou meios para se fazer a contenção e manter o sujeito contido.

Em ambas as ações, a pessoa é privada de sua liberdade, independentemente do nome dado a essa providência (medida, sanção, pena, reclusão) e/ou ao local de acolhimento (unidade, internato, casa de detenção, presídio, reformatório, cadeia, estabelecimento educacional). Juridicamente, o que verdadeiramente importa é se o sujeito está ou não privado de liberdade como desdobramento da ordem de um juizado (NASCIMENTO, 2017).

As construções históricas relacionadas a contravenções agregam maneiras de controle social e à socioeducação isso também se aplica quando se utiliza de mecanismos de intervenção por meio das instituições de acolhimento e/ou unidades socioeducativas na tentativa de levar a adolescente a se comportar conforme regras e condutas pré-determinadas e/ou desenvolver atitudes desejáveis ao convívio social.

Mediante recursos materiais e simbólicos, o Estado atua sob adolescentes tuteladas por meio de seus programas socioeducativos, os quais objetivam influenciar valores, crenças, modos de ser e pensar, na tentativa de manter determinado ordenamento social. Todavia, o atual modelo de internação ou de “encarceramento” de adolescentes efetivado sob o controle do Estado, de acordo com Almeida (2016), vem mais como estratégia de punição a sujeitos que apresentam comportamentos socialmente desviantes do que, propriamente, como modelo de ressocialização.

Isso advém sumariamente da prerrogativa de que prender e/ou apreender adolescentes e jovens a quem se atribui autoria de ato infracional nos dias atuais emerge como resposta aos anseios positivistas de uma sociedade que, a cada dia, cobra tratamento indiferenciado na aplicação de sanções e responsabilizações a pessoas que cometem infrações, não importando se são adolescentes ou não quem as pratica. Observa-se, comumente, não haver diferenciação entre crime (praticado por adultos) e contravenção (atribuída a adolescentes) para boa parte da sociedade.

Isso se deve em grande parte aos meios de comunicação e mídias sociais que, em geral, estimulam a formulação de estereótipos nos diferentes níveis sociais, sem qualquer aprofundamento em torno de conceitos, numa espécie de discurso que tem sido reproduzido e legitimado por autoridades e instituições, ignorando-se instrumentos legislativos que tratam dessa pauta (SANDES; LOBATO, 2019).

É paradoxal essa questão na socioeducação tanto no aspecto de execução da MSE (de quem a gesta e a executa), quanto de quem aplica a MSE (o poder judiciário). Em relação à execução, tem sido motivo de debates/embates entre profissionais que lidam com o atendimento nas unidades socioeducativas a tentativa de redefinir e alargar noções tradicionais do que seja socioeducar, incluindo-se a natureza individual e subjetiva que abarca esse atendimento ao/à adolescente.

Nesse aspecto, as questões de gênero são marcantes e carecem de processos regulatórios que não apenas amenizem, mas solucionem a violência simbólica sofrida por adolescentes mulheres privadas ou restritas de liberdade. Sujeitos inseridos em um sistema socioeducativo, cujas raízes estruturais ainda estão fincadas no patriarcalismo que, por vezes, viola direitos já garantidos, vulnerabilizando o programa de atendimento e inviabilizando políticas e ações



afirmativas que posicionem essas adolescentes em situação de protagonismo, pois encontram-se imersas em ambiente feito por e para pessoas com identidade de gênero masculina.

Na tentativa de melhor panoramizar esse contexto, trataremos sobre a adolescente no sistema socioeducativo no capítulo seguinte.

## CAPITULO 2 VOZES FEMININAS NO SOCIOEDUCATIVO

*Deixe-me ir, preciso andar,  
vou por aí a procurar.  
rir pra não chorar.  
se alguém por mim perguntar,  
diga que eu só vou voltar  
depois que eu me encontrar.*

*(Trecho da música: Preciso me encontrar)*

*Cartola*

Este capítulo aborda noções de gênero no âmbito do sistema socioeducativo e reflete sobre a condição da adolescente restrita e privada de liberdade na perspectiva da garantia de direitos. A situação dessas adolescentes institucionalizadas atravessa questões históricas e socioculturais e marca a mulher que se encontra nesta condição.

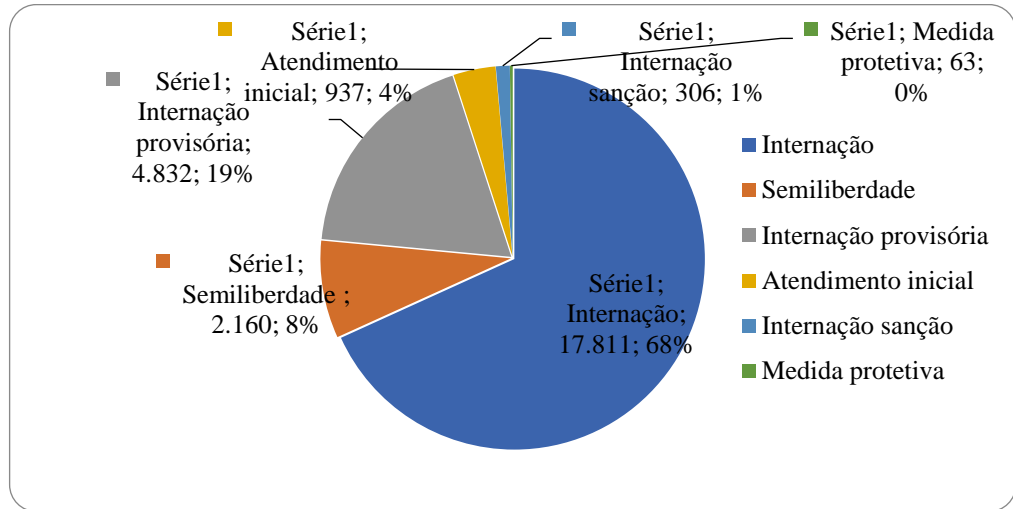
Partimos dessa noção para figuratizar “o lugar de fala” em que essas adolescentes e jovens institucionalizadas estão inscritas, lugar de onde compartilham vivências e experiências possibilitadas pela MSE. A necessidade desta discussão é decorrente do crescimento da violência que vem incidindo sobre a mulher e se reflete no aumento do número de internações de adolescentes mulheres no sistema socioeducativo.

### **2.1 O feminino em números no socioeducativo nacional**

Último levantamento anual do SINASE, realizado em 2017 e publicado em 2019, traz panorama do sistema socioeducativo no Brasil, contabilizando a existência de 484 unidades socioeducativas voltadas à restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade). Destas unidades, 33 atendem ao público feminino (BRASIL, 2019).

A medida de internação contém o maior número de adolescentes institucionalizados (71,8%), deste quantitativo, 65,8% composto por homens e 2,5% por mulheres (Gráfico 1).

Gráfico 1. Medidas Socioeducativas em números

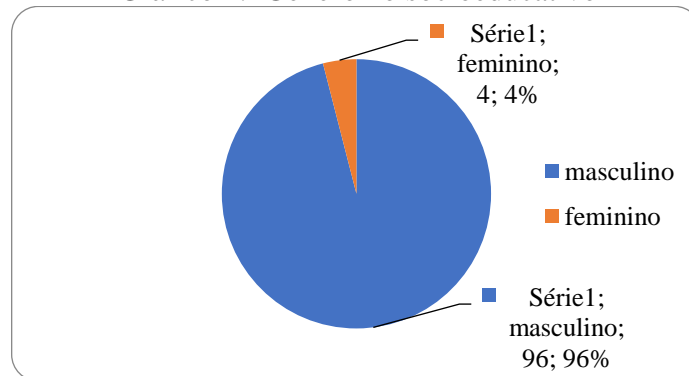


Fonte: Levantamento anual do SINASE (BRASIL, 2019).

Nota-se a prevalência da aplicação da medida de internação sobre as demais, esta prática, no entanto, fere diretrizes do SINASE que orienta a medida de Semiliberdade e/ou medidas em meio aberto a adolescentes que não puseram em risco a vida de outra pessoa. A internação é indicada apenas em situações específicas, considerando-se a capacidade de a adolescente cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração (BRASIL, 1990).

Quanto à divisão por gênero masculino e feminino nas diferentes regiões do país, do quantitativo de 26.109 adolescentes atendidos, 25.063 correspondem ao sexo masculino e 1.046 ao feminino no levantamento feito.

Gráfico 2. Gênero no socioeducativo



Fonte: Levantamento Anual do SINASE (BRASIL, 2019).

Embora em número menor, a representatividade de mulheres adolescentes no envolvimento com infrações tem crescido e problematiza a urgência de prevenção em diferentes

níveis de intervenção por parte das políticas e agentes públicos. Esclarece-se, contudo, que neste item, gênero é considerado apenas categoria inata do ponto de vista biológico (sexo masculino e feminino) e não do ponto de vista da diversidade de gênero, como está delimitado no art. 35, inciso VIII, do ECA (BRASIL, 1990).

Em pesquisa inédita, o Levantamento do SINASE 2017 (BRASIL, 2019) traz pela primeira vez dados de adolescentes pertencentes a categoria de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexuais e simpatizantes – LGBTIs, somando entre as nove unidades federadas<sup>37</sup> que enviaram dados (AC, AL, AM, BA, DF, ES, MG, PB, RN) o quantitativo de 21 adolescentes com identidade de gênero diversa.

Levantamento do SINASE, anterior a 2017, quantificava adolescentes institucionalizados/as em números absolutos, com base apenas na divisão entre sexo masculino e feminino, não havendo distinção do ponto de vista de gênero (BRASIL, 2019), embora o Plano Nacional do SINASE já traga diretrizes e eixos operativos que tratam sobre a garantia do direito à sexualidade de adolescentes em MSE, orientando respeito à identidade de gênero e orientação sexual<sup>38</sup> (BRASIL, 2013).

De igual modo, o ECA estabelece princípios regentes de execução da MSE considerando o eixo diversidade, art. 35, inc. VIII (BRASIL, 1990). Preconiza que adolescentes atendidos/as não podem ser discriminados/as em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status.

Contudo, mesmo com direcionamento legal, apenas em 2017 o SINASE traz dados de adolescentes pertencentes à categoria LGBTQI<sup>39</sup> e simpatizantes atendidos pelo sistema socioeducativo. Emerge, portanto,

---

<sup>37</sup> Várias regiões do país tais como SP, RS, PR, RJ, TO não apresentaram dados ao que concerne aos adolescentes pertencentes a categoria LGBTIs, de acordo com o levantamento, por “não realizarem este campo de estudo” (BRASIL, 2019, p.37).

<sup>38</sup> A questão da retificação de nome de registro de pessoas transexuais é um exemplo que se configura como um importante desafio colocado ao sistema judiciário, pois na medida em que contamos com pouco acúmulo de estudos e experiências práticas envolvendo o assunto, a tendência tem sido esbarrarmos com entendimentos, salvo algumas exceções, que atrelam a identidade de gênero ao sexo biológico (BRASIL, 2019, p. 37).

<sup>39</sup> Sigla: a primeira, LGB, diz respeito à orientação sexual do indivíduo, a segunda, TQIA+, diz respeito ao gênero: L: lésbica; é toda mulher que se identifica como mulher e têm preferências sexuais por outras mulheres; G: gays; é todo homem que se identifica como homem e têm preferências sexuais por outros homens; B: bissexuais; pessoas que têm preferências sexuais pelo gênero masculino e feminino; T: transexuais, travestis e transgêneros; pessoas que não se identificam com os gêneros impostos pela sociedade; Q: queer; pessoas que não se identificam com os

a necessidade de judicial de diferentes profissionais lidarem com a temática da transexualidade, respeitando o direito de identidade de gênero. Torna-se indispensável pensar na construção coletiva de estratégias de reflexão e de capacitação destes profissionais para uma atuação socioeducativa que dialogue com a diversidade de gênero e sexual nas unidades. Há desafios à ampliação da discussão sobre diversidade de gênero e diversidade sexual no sistema socioeducativo, como também a tarefa de respeitar o direito a identidade de gênero e sexual de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas sem com isso promover segregações e/ou violações no que diz respeito à construção social do corpo (BRASIL, 2019, p. 37-38).

Nesse quesito, comungamos com Saraiva (2021) quando reitera a necessidade de matriz nacional de informações para subsidiar a gestão integrada do SINASE no quesito identidade de gênero e orientação sexual.

Com base em nossa experiência de atendimento a “meninas” na restrição de liberdade, no processo de acolhimento inicial é comum a adolescente omitir informações sobre identidade de gênero e orientação sexual. Acreditamos que isso ocorra provavelmente porque tenha receio de ser vítima de postura sexista e homofóbica por parte de companheiras de alojamento e/ou servidores. Observadoras, elas acreditam que a cultura do preconceito em relação a esta questão se encontra engendrada no sistema socioeducativo (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

É ainda possível que a escolha da adolescente por se silenciar sobre a identidade de gênero e orientação sexual se justifique por ela já trazer sua biografia marcada por eventos de hostilidade, falas instituídas e conotadas de estereotipia quando relacionadas a esta pauta.

Exemplo temos na pesquisa de Permínio e Costa (2019) que apresenta a violação de direitos relacionada à orientação sexual na privação de liberdade masculina e feminina. Enfatizam a situação de exclusão sofrida por sujeitos que apresentam sexualidade diferente da heteronormativa:

Em unidades socioeducativas a condição de privação de liberdade parece ser potencializadora do cerceamento de direitos como fatores que perpassam pela transição histórica sobre o lugar dado aos adolescentes no Brasil, incluindo a percepção sobre a construção social da sexualidade [...], os estudos sobre sexualidade na adolescência focam em prevenção da gravidez e de IST/AIDS, reduzindo a

---

padrões de heteronormatividade impostos pela sociedade e transitam entre os “gêneros”, sem também necessariamente concordar com tais rótulos; I: intersexo; antigamente chamadas de hermafroditas, são pessoas que não conseguem ser definidas de maneira distinta em masculino ou feminino; A: assexuais; que não sentem atração sexual por ninguém, podendo ou não se interessar por envolvimento românticos; +: engloba todas as outras letrinhas da sigla, como o “P” de pansexualidade, que é a atração por pessoas, independentemente do gênero ou da orientação sexual delas. Internacionalmente a sigla mais utilizada, engloba as pessoas intersex. Órgãos como a ONU e a Anistia Internacional elegeram esta denominação como padrão, uma vez que “as identidades de gênero e orientações sexuais são plurais e podem confundir sobre parcelas da população não-heterossexual” (BRASIL, 2019, p. 36).

sexualidade ao ato reprodutivo e a noção de riscos, escamoteando a pluralidade de vivências, comum a essa faixa etária (PERMÍNIO; COSTA, 2019, p. 114).

Segundo os autores, há percentual significativo de adolescentes declaradamente homossexuais, transexuais, e travestis nas unidades socioeducativas país afora, o que evidencia a carência de orientações normativas para o acolhimento desse público no sistema socioeducativo brasileiro. Neste cenário, a normalização em torno dessa pauta vem como “[...] um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença, pois fixar determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” (HALL; WOODWARD, 2000 *apud* SILVA, 2000, p. 83).

Repreensivos e silenciadores, procedimentos de segurança adotados na socioeducação ainda se mostram deslocados do exercício dos direitos fundamentais da pessoa humana, evidenciando a carência de orientações normativas específicas pelo SINASE no acolhimento e atendimento à população na privação e restrição de liberdade, contrariando as finalidades da MSE, dentre as quais, a formação cidadã (SILVA; BAUER, 2019).

Propõe-se, portanto, o desafio da ampliação de discussões envolvendo a diversidade de gênero e a diversidade sexual no âmbito do sistema socioeducativo, visando evitar segregações e/ou violações de direitos no que diz respeito à construção social do corpo.

Outro dado inovador trazido no levantamento do SINASE 2017 contempla adolescentes grávidas em meio fechado nas diferentes regiões<sup>40</sup> do país. Em todo os Estados, somou-se a quantidade de 18 adolescentes gestantes privadas de liberdade, número considerado alto quando se ressalta que, na tentativa de atender ao Princípio do Melhor Interesse<sup>41</sup> da criança, foi criado o Programa Prioridade Absoluta para dar visibilidade à internação provisória.

O referido Programa visa à revogação da MSE, de modo que todas as adolescentes gestantes, puérperas ou mães de crianças de até 12 anos apreendidas, aguardem sentença

---

<sup>40</sup> A região Centro-Oeste apresentou incidência maior de gravidez entre adolescentes em privação de liberdade (09 adolescentes), seguida pela região Norte (04), região Nordeste (02), região Sul (02) e Sudeste (1). A pesquisa revelou a necessidade de espaço adequado para as mães institucionalizadas cuidarem de seus bebês, humanizando o atendimento (BRASIL, 2019).

<sup>41</sup> O princípio do melhor interesse foi adotado quando a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotou a doutrina da proteção integral e reconheceu os direitos fundamentais para a infância e a adolescência. No Brasil, essa Doutrina foi incorporado à CF no artigo 227 na legislação estatutária infantojuvenil (Lei n. 8.069/1990) e na Lei n. 13.257/2016 (Marco Legal da Primeira Infância); no sistema prisional compõe o art. 318 do Código de Processo Penal, em atenção a mães em maioria penal.

definitiva em liberdade, garantindo convívio e permanência junto à criança a fim de atender direitos essenciais desta, como amamentação e convivência familiar. Atendendo à esta petição, órgãos de gestão socioeducativa precisam informar ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no prazo 15 dias, o cumprimento da ordem de revogação da MSE de adolescentes mulheres nas condições citadas, podendo estes órgãos sofrer sanções legais e administrativas em caso de descumprimento (BRASIL, 2019, p. 41-42).

Em relação à faixa etária dessas adolescentes nas cinco regiões do país, o levantamento do SINASE constata maior concentração de apreensão entre adolescentes com idade entre 16 e 17 anos, conforme tabela 1.

Tabela 1 - Faixa etária de adolescentes atendidos no sistema socioeducativo

Sexo	Faixa etária			
	12 a 13 anos	14 a 15 anos	16 a 17 anos	18 a 21 anos
Masculino	357	2.726	12.350	6.570
Feminino	21	205	507	197

**Fonte:** Levantamento Anual do SINASE (BRASIL, 2019).

Os dados atestam que essas “meninas” têm sido cada vez mais apreendidas na plenitude da adolescência, quando precisam ser percebidas em suas relações e meios de pertencimento e inseridas em processos formativos de educação e qualificação profissional. A aplicação de uma MSE de internação nesta faixa etária provoca rupturas e descontinuidade em diferentes perspectivas na trajetória de vida dessas adolescentes.

Em relação à raça/cor, o SINASE aponta que entre ambos os sexos, 40% de adolescentes e jovens em regime fechado autodeclararam-se de cor parda/preta, 23% branca, 0,8% amarela e 0,2% da raça indígena, 36% classificados na categoria não especificado devido à falta de dados nos sistemas de informação nas unidades socioeducativas federadas (BRASIL, 2019).

Esse levantamento preconiza a redução da expectativa de vida de adolescentes negros/as especialmente, uma vez que é grande a associação entre o racismo e a criminalização de jovens no Brasil. Socialmente, reforça-se estereótipos do/a negro/a como criminoso/a em potencial, portanto, alvo principal de abordagens policiais.

Soma-se a isso o fato de que a sociedade busca constantemente encontrar características biológicas (determinismo biológico) para justificar a superioridade racial de uns sobre outros, instituindo-se padrões de controle social que designa a raça como fator criminogênico, normalmente pautada em conclusões deterministas amparadas por números oficiais.

No entanto, se analisarmos o universo de todas as infrações praticadas em tempos e lugares diferentes no Brasil, comumente noticiados em jornais televisivos ou nas mídias digitais, notamos que percentual muito pequeno é levado ao conhecimento das instâncias investigativas. Dentro deste percentual mínimo, um número ainda menor recebe conclusão quanto à autoria e materialidade da infração. Não há, então, como diagnosticar evidências de que a população negra pratique mais infrações do que as demais populações, sugerir isso sacramenta o racismo estrutural suavizado por falsa racionalidade.

Em relação aos atos infracionais atribuídos a adolescentes, o Levantamento do SINASE confirmou pesquisas anteriores que demonstravam ser a maior parte das infrações de adolescentes homens e mulheres relacionadas ao patrimônio furto (6%), tráfico de entorpecentes (5%) homicídio (4%), roubo (1%) (BRASIL, 2019). Casos de roubo e o envolvimento de adolescentes, de ambos os sexos, com o tráfico e consumo de drogas, conforme levantamento do SINASE, correspondem às infrações mais presentes em todas as MSE, podendo ser, dentre os vários fatores relacionados, a evasão escolar, o vício em drogas e a geração de renda os principais motivos para tais práticas

O estudo também apresenta que da totalidade de 16.433 atos infracionais apresentados, 3,8% (628) foram atribuídos a adolescentes do sexo feminino, sendo os mais recorrentes o tráfico de drogas e a associação ao tráfico (BRASIL, 2019).

O levantamento traz como justificativa para a incidência de mulheres adolescentes cometendo infrações, os seguintes pontos: influência masculina, vício em drogas, busca por status social, ausência de perspectivas, baixa escolaridade, desemprego, sentimento de impunidade, dependência química, vulnerabilidade econômica.

O protagonismo feminino é também apresentado pelo levantamento do SINASE como fator que contribui para a prática de infrações, contudo, enfatiza o estudo que todos os fatores elencados se constituem componentes e não justificativas para a prática de atos infracionais (BRASIL, 2019).



## 2.2 O feminino em números no socioeducativo do Tocantins

Segundo pesquisa do último censo IBGE (2019), a região Norte é a menor em número de habitantes no Brasil. Com população estimada em 18.430.98, representa apenas 8,77% do território nacional. Deste quantitativo, o Estado do Tocantins soma 1.572.866 habitantes, sendo os três municípios maiores e mais populosos: Palmas (299.127 habitantes), Araguaína (180.470 hab.) e Gurupi (86.647 hab.).

A Política de Atendimento Socioeducativo do Estado do Tocantins, em regime fechado (internação e semiliberdade), foi assumida pelo governo estadual em 2007, quando se organizou o socioeducativo de forma regionalizada.

Em 2022, é a Secretaria de Cidadania e Justiça do Estado a pasta responsável por planejar, coordenar e administrar a política socioeducativa (e penitenciária) do Estado, tendo a execução do regime fechado<sup>42</sup> sob sua responsabilidade direta, conforme art. 16, XV, da Lei n. 3.421, de 8 de março de 2019 (TOCANTINS, 2019).

Em 2020, a Superintendência de Administração do Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SASPDCA), Entidade Socioeducativa responsável pela gestão das unidades socioeducativas no Estado do Tocantins, junto com a Gerência do Sistema Socioeducativo (GSS), emitiu relatório estatístico que demonstra o panorama do atendimento socioeducativo por regionais no Estado.

O relatório aponta que, em 2020, todas as unidades socioeducativas do Tocantins, juntas, atenderam 298 adolescentes, sendo 225 apenas na internação (TOCANTINS, 2020). As duas unidades socioeducativas que atendem ao público feminino atenderam 15 adolescentes, sendo 13 na internação e 02 na semiliberdade (ver tabela 2).

Esse resultado enuncia que no Tocantins, a exemplo de outros Estados, tem prevalecido a aplicação da medida de internação sobre as demais, embora levantamento do SINASE tenha apresentado melhoria no quadro geral quando constatou aumento de 48% na aplicação do regime de semiliberdade entre 2013-2017 e de 45% entre 2016-2017, reduzindo a internação em 5% (BRASIL, 2019).

---

<sup>42</sup> O meio aberto (PSC e LA) fica sob competência gestora dos municípios, por intermédio da Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social (SETAS).

Tabela 2 - Regionais do atendimento TO: localização, capacidade e gênero

Região	Centros/Unidades	Localização	Capacidade	Gênero
C E N T R A L	Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE	Palmas	42	masculino
	Centro de Internação Provisória e Internação		20	masculino
	Centro de Internação Provisória e Internação		20	feminino
	Unidade de Semiliberdade		20	masculino
	Unidade de Semiliberdade		20	feminino
S U L	Centro de Internação Provisória	Gurupi	23	masculino
	Unidade de Semiliberdade		20	masculino
N O R T E	Centro de Internação Provisória <sup>43</sup>	Santa Fé do Araguaia	12	masculino
	Unidade de Semiliberdade	Araguaína	20	feminino

Fonte: TOCANTINS, 2020d.

Chama a atenção que, seguindo as prerrogativas nacionais, houve crescimento no Tocantins de infrações envolvendo adolescentes mulheres, com reincidências<sup>44</sup> inclusive, representando fator de desafio ao sistema socioeducativo do Estado. Relatório estatístico da SASPDCA (TOCANTINS, 2020d) constatou 98 reincidentes dentre 298 adolescentes internados em 2020, dentre os quais 03 adolescentes mulheres.

Com base em notas de diálogos em grupos de WhatsApp<sup>45</sup> entre equipes técnicas de diferentes unidades socioeducativas do Estado do Tocantins, em 2021, fatores que parecem provocar a reincidência de adolescentes, tanto na internação quanto na semiliberdade são:

[...] uso de substâncias psicoativas; ingresso em facções criminosas; vínculos familiares enfraquecidos/rompidos; situação de vulnerabilidade social familiar; situação de desemprego/subemprego de familiares; ineficiência ou inexistência de acompanhamento ao egresso no socioeducativo do Estado; ineficácia da rede socioassistencial, que não assiste ao adolescente como previsto (CRAS, CREAS);

<sup>43</sup> A unidade do CEIP Norte foi desativada em 2021 devido à ausência de estrutura física de atendimento, reaberta com estrutura arquitetônica e de recursos humanos em 28 de jun. 2022.

<sup>44</sup> A reincidência ocorre quando há nova infração após o cumprimento integral de uma medida sancionada anteriormente. A reincidência é uma problemática do sistema socioeducativo em nível nacional e isso traz a constatação de que não houve mudança estrutural na vida do/a adolescente” (NASCIMENTO, 2017).

<sup>45</sup> Em razão da pandemia e em atenção à Portaria da SECIJU, as equipes técnicas, em muitas situações, mantiveram contato entre si por meio de grupos fechados de WhatsApp, inclusive, com resoluções de questões pertinentes ao desenvolvimento do trabalho mediante diálogos e bate-papo.

CREAS não é informado sobre possíveis violações de direito; educação ignora fatores e aprova os adolescentes sem cumprimento do básico; saúde é precária, principalmente nos CAPS; inviabilidade da medida socioeducativa - quando o adolescente entra no sistema pouco se tem de recursos para auxiliar ou alterar sua realidade, visto que praticamente nenhuma unidade possui estrutura física e recursos para um trabalho com a qualidade exigida, tem-se o profissional que faça, mas não há como desenvolver o trabalho em razão da inexistência de condições estruturais, materiais e de recursos (BARBOSA; SOUZA; SANDES, 2021).

Os aspectos apontados por esses profissionais culminam na reincidência do/a adolescente à internação ou semiliberdade e envolvem questões históricas, socioeconômicas e culturais. Partindo da perspectiva de que a socioeducação deveria ser um processo de ressocialização integral, articulada a partir dos eixos de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, a ação educativa ali é complexa e requer comprometimento e responsabilidade por parte de quem a propõe (SINASE), aplica (mecanismos de justiça), gesta (entidades de atendimento) e executa (unidades socioeducativas).

Apesar de não haver dados anteriores ao levantamento da SASPDCA no Estado do Tocantins que favoreça comparação, o quantitativo de adolescentes mulheres na internação vai ao encontro de dados nacionais que apontam esta medida como a mais aplicada pelo judiciário. É grande, portanto, o desafio para alavancar discussão em torno desta pauta de modo a promover alinhamento entre mecanismos de proteção, controle e poder judiciário, desconstruindo a cultura da internação.

Uma alternativa que se tem apresentado à internação é o desenvolvimento de práticas restaurativas no sistema socioeducativo, especialmente quando se observa que na composição de apuração de autoria do ato infracional, basicamente, as partes no processo não é a adolescente e a vítima, mas a adolescente e o Estado, pois este se põe como a vítima ao ser integrado ao processo, afirma Zehr (2008).

Para esse autor, os danos não são concretamente definidos e a natureza conflituosa, ao invés de reconhecida é velada. E se trabalhado o conflito, não o é suficientemente de modo a ser compreendido em suas diferentes vertentes, isto é, sob o olhar da vítima e do ofensor, privilegiando-se a natureza técnico-jurídica sobre as demais na execução da MSE. Zehr (2008) enfatiza que a questão é adotar valores diferentes e não tecnologias de punição diferentes

É mister favorecer, mediante planos e programas, a cidadania à adolescente em MSE, trabalhar a compreensão de que há um sistema de garantia de direitos que precisa ser acessado, acionado. Ali, ela pode buscar maneiras de constituir um lócus onde possa erigir modos de ser

e estar no mundo, traçando trajetória de vida mediatizada pelo aprendizado de outras formas organizativas de ação individual e coletiva apartadas de infrações.

Chama a atenção, no relatório da SASPDCA no Tocantins, o quantitativo de adolescentes internadas que já possuem filhos, apesar de tão jovens (tabela 3).

Tabela 3 - Adolescentes com filhos em cumprimento de MSE

Centros/Unidades	Número de internos	Número de filhos
Internação/internação provisória	223	17
Semiliberdade masculina	60	04
Internação provisória e Internação Feminina	13	04
Semiliberdade Feminina	02	-
<b>TOTAL</b>	<b>298</b>	<b>25</b>

Fonte: TOCANTINS, 2020d.

A tabela revela que a maior parte de adolescentes com filhos permanecem na internação (17), dentre os quais 04 são mulheres. O agravante deste fato é que na medida de internação no Tocantins, em média, adolescentes sentenciadas permanecem de seis meses a um ano em MSE. Neste período, raramente recebem visita dos filhos e de outros familiares, dadas as circunstâncias envolvendo a distância de seus municípios de origem, custo de deslocamento da família e mais recentemente em razão da suspensão de visitas familiares devido à covid-19<sup>46</sup> (TOCANTINS, 2020a; 2020b; 2020c).

Nesse panorama, há ainda aquelas adolescentes que sofrem abandono da família quando em cumprimento de MSE e/ou que não desejam contato com familiares, mantendo durante a internação e semiliberdade laços familiares fragilizados e/ou rompidos. Estas situações não são incomuns de serem encontradas nas unidades e/ou relatadas pelas adolescentes em atendimentos técnicos aos profissionais da equipe multidisciplinar.

<sup>46</sup> Visitas familiares foram suspensas durante a pandemia e retornaram no mês de setembro de 2021, todavia, visitas de crianças às unidades, até que se imunizem contra a covid-19, dependerá de avaliação da equipe técnica e gestão da unidade, conforme orientação do núcleo da saúde da SASPDCA.

Ademais, as adolescentes em situação de privação de liberdade no Estado do Tocantins, se casadas ou em união estável, mesmo que recebam visita de seus/suas companheiros/as ou parceiros/as, não lhes é garantida o benefício da visita íntima. Não há, em nenhuma unidade socioeducativa do Estado (internação e semiliberdade), de ambos os sexos, espaço adequado e/ou reservado a visitas íntimas. Esta é uma temática ainda silenciada em regimentos internos e outras normativas que regem a socioeducação no Estado.

Nota-se, também, espécie de silenciamento em torno de coações, abusos sexuais e outras violações ocorridas no interior das unidades socioeducativas do Estado. Entretanto, prevendo acontecimentos dessa natureza, em seu levantamento de 2017, o SINASE indica medidas de prevenção às relações sexuais sob coação e aconselha manutenção de ambiente favorável para a igualdade de gênero no sistema socioeducativo (BRASIL, 2019).

Outro dado revelado pelo levantamento SASPDCA (TOCANTINS, 2020d) e que coaduna com as variantes apresentadas nacionalmente, é a faixa etária de adolescentes mulheres apreendidas no Estado do Tocantins (tabela 4).

Tabela 4. Faixa etária de adolescentes atendidas no sistema socioeducativo

Sexo	Faixa etária				
	12 a 13 anos	14 a 15 anos	16 a 17 anos	18 a 21 anos	Não informada
Masculino	02	26	115	138	03
Feminino	00	01	04	10	-
Total	02	27	119	148	03

Fonte: TOCANTINS, 2020d.

Seguindo a tendência nacional, observa-se significativo no Tocantins o número de apreensões de adolescentes mulheres com faixa etária entre 16 e 17 anos. No entanto, a idade média da população juvenil acima de 18 anos, em cumprimento de MSE especial no Estado, sobrepuja as demais faixas etárias, em ambos os sexos. Este é um dado revelador, que exige a necessidade de estudo que analise os fatores que contribuem para a aplicação de MSE especial, considerando especialmente as condições que induzem essas jovens a se inserir na criminalidade no Estado.

Levantamento da SASPDCA demonstra que dentre as 15 adolescentes que passaram pelo socioeducativo em 2020, 13 (80%) se autodeclararam pardas (TOCANTINS, 2020d), seguindo a tendência nacional de encarceramento de jovens negros, expressa em levantamento do SINASE, que apresenta incidência da população negra em 61% quando comparada às

demais - 23% brancos, 0,81% amarelo e 15% não soube identificar a que categoria pertencem (BRASIL, 2019, p. 39).

Dentre as adolescentes que passaram pelo regime de semiliberdade feminina entre 2017-2021, conforme estudos de caso analisados, embora nem todas tenham se autodeclarado negras, o perfil dessas adolescentes segue o parâmetro nacional, ou seja, inserem-se no índice estatístico de marginalização devido à cor e raça.

Em relação à educação formal e escolarizada de adolescentes e jovens restritas e privadas de liberdade no Tocantins, o Relatório da SASPDCA indica baixa escolaridade. Entre as 15 adolescentes pesquisadas, apenas 01 declarou conclusão do Ensino Médio, as demais encontravam-se em distorção idade-série (tabela 5):

Tabela 5. Educação das adolescentes do sexo feminino no Tocantins

<b>Escolaridade</b>	<b>Internação/internação provisória feminina</b>	<b>Semiliberdade Feminina</b>	<b>Total Geral</b>
5º ano do Ensino Fundamental	5	1	6
6º ano do Ensino Fundamental	2	-	2
7º ano do Ensino Fundamental	1	-	1
8º ano do Ensino Fundamental	1	1	2
9º ano do Ensino Fundamental	2	-	2
1ª série do Ensino Médio	1	-	1
2ª série do Ensino Médio	-	-	-
3ª série do Ensino Médio	-	-	-
Não informado	1	-	1
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>15</b>

Fonte: TOCANTINS, 2020d.

De igual modo, levantamento documental em estudos de caso das adolescentes que passaram pela semiliberdade feminina em que atuamos demonstra que a distorção idade-série atinge praticamente todas as adolescentes atendidas entre 2017-2021.

Ambos os dados revelam grande desafio porque são variadas as justificativas das adolescentes para a baixa escolaridade, entrecruzando-se os seguintes fatores: abandono dos estudos por dificuldades de deslocamento para a escola, dificuldades de inserção escolar devido

a histórico de violência, expulsões abusivas, envolvimento com facções, perseguição por facções rivais no território da escola, dentre outras.

Algumas adolescentes relatam desistência da escola porque o regime seriado não é motivador, por isso buscam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos<sup>47</sup> (EJA) na tentativa de ganhar tempo e recuperar os estudos, porém esta modalidade nem sempre é encontrada no território em que habitam e/ou quando há formação de turma na série necessária ao prosseguimento dos estudos, relatam que a sala/turma é encerrada/extinta devido ao número insuficiente de alunos, dada a quantidade de desistências que ocorrem no processo.

A baixa escolaridade é condição importante para pensar a condição da vulnerabilidade social dessas adolescentes pois, segundo Ayres (1999), refere-se à falta ou à não condição de acesso a bens materiais e bens de serviço que possam suprir aquilo que as torna vulneráveis. Soma-se a isso, a baixa renda de maior parte das famílias dessas adolescentes.

Conforme o Relatório Estatístico do Sistema Socioeducativo do Tocantins, 156 (52%) dos adolescentes internados em 2020 declararam renda familiar de 01 salário mínimo, dentre estes, 07 (50%) adolescentes mulheres; 36 (12%) adolescentes declararam renda familiar entre 1 e 2 salários, 09 (3%) notificaram 2 a 3 salários, disseram ter renda de 4 a 5 salários apenas 02 (0,7%) adolescentes; não informaram este quesito 35 (12%) adolescentes (TOCANTINS, 2020d).

Portanto, mais da metade dos adolescentes em MSE no Estado do Tocantins são oriundos de famílias pobres e precisam trabalhar para se manter e/ou ajudar suas famílias na subsistência. Neste sentido, a condição de vulnerabilidade social que os/as acompanha “constitui característica e resultado da combinação de determinados arranjos sociais e políticos que *sobre eles* vão incidir” (GUARESCHI *et al.* 2007, p. 20, *grifos nossos*), contribuindo inquestionavelmente para a ocorrência de atos infracionais.

---

<sup>47</sup> Na semiliberdade, um dos entraves que, como pedagoga, enfrentamos em relação ao EJA é que algumas escolas no território não ofertam essa modalidade de ensino e quando há, como nos municípios das adolescentes, as turmas fecham em alguns meses após abertas por não possuir quantitativo suficiente de alunos. E mesmo que durante a MSE elas sejam inseridas na EJA, ao receberem a progressão/extinção de medida, as adolescentes interrompem os estudos por não haver a oferta da modalidade de ensino em seu território de origem.

Relatório da SASPDCA (TOCANTINS, 2020d) traz os atos infracionais mais recorrentes entre adolescentes atendidos/as pelo socioeducativo do Estado do Tocantins (tabela 6):

Tabela 6. Atos infracionais atribuídos a adolescentes do regime fechado no TO

Ato infracional	Internação e provisória masculina	Internação e provisória feminina	Semiliberdade Masculina	Semiliberdade Feminina	Total
Roubo	129	03	30	-	<b>162</b>
Homicídio	43	02	05	-	<b>50</b>
tráfico de drogas	17	03	12	-	<b>33</b>
Tentativa de homicídio	16	03	03	01	<b>23</b>
Furto	11	-	06	01	<b>18</b>
Receptação	11	-	05	-	<b>16</b>
Porte ilegal de arma de fogo	12	-	02	-	<b>14</b>
Estupro	10	-	-	-	<b>10</b>
Ameaça de morte	05	-	01	-	<b>06</b>
Desacato	02	02	-	-	<b>04</b>
Latrocínio	01	02	-	-	<b>03</b>
Lesão corporal	02	01	-	-	<b>03</b>
Injúria	02	-	-	-	<b>02</b>
Ocultação de cadáver	01	-	-	-	<b>01</b>

Fonte: TOCANTINS, 2020d.

A tabela demonstra que no Estado, em ambas as medidas do regime fechado, o ato infracional mais recorrente entre adolescente e jovens de ambos os sexos é o análogo a roubo (54%), seguido de homicídio (17%) e tráfico de drogas (11%).

Esse índice dialoga com o Levantamento do SINASE que demonstra ser o ato infracional análogo a roubo um dos mais recorrentes entre adolescentes e jovens em MSE no país (48%), seguido do tráfico de drogas (20%) e de homicídio (17%) (BRASIL, 2019). Ambos os levantamentos sinalizam o patrimônio como um dos vetores que ocasionam o ato infracional atribuído à população feminina privada de liberdade no socioeducativo.

Por outro lado, levantamento realizado em estudos de caso das adolescentes restritas de liberdade na unidade em que atuamos no Estado do Tocantins revela que o tráfico de drogas tem sido uma das infrações mais comuns e que as leva à internação. De acordo com as adolescentes, o envolvimento com o tráfico vem, primeiramente, com o uso de drogas<sup>48</sup>, após

<sup>48</sup> Conforme estudos de caso, todas as nove adolescentes que passaram pelo regime de semiliberdade feminina em que atuamos, entre 2017-2021, revelaram uso e/ou abuso de drogas, como maconha e cocaína.



como garantia de status social e de uso da substância. Poucas alegam a atividade ilícita para subsistência, embora grande parte venha do interior do Estado e resida em território que não oferta condições de trabalho e renda.

Um quesito por nós identificado e que, segundo as famílias, vulnerabiliza ainda mais essas adolescentes e jovens é o não acesso a políticas públicas que ofertem programas de capacitação profissional e inserção no mercado de trabalho. Levantamento feito nos estudos de caso citados revela contexto de vulnerabilidade social com características que abarcam baixo nível socioeconômico familiar, remuneração parental inexistente ou insuficiente, baixa ou nenhuma escolaridade dos pais, famílias numerosas, ausência de um dos pais, histórico de prisão de parentes de primeiro grau, discriminação social, dentre outros.

Em seu relatório, o SINASE aponta alguns elementos que contribuem para a transgressão à lei por adolescentes do gênero feminino: “provável influência masculina, que iniciam as mulheres no crime, contudo, por vezes, acontece devido ao protagonismo feminino, que justifica sua participação em atividades ilícitas, assumindo total responsabilidade por suas escolhas” (BRASIL, 2019, p. 52). Ressaltamos, contudo, que as justificativas apresentadas pelo SINASE caracterizam consequências provocadas por causas históricas que margeiam a condição da mulher na sociedade brasileira.

Entendemos que atribuir “total responsabilidade” à adolescente “por suas escolhas” ou infrações cometidas exime de responsabilidade o Estado na oferta de políticas públicas efetivas que possam alterar a realidade e o futuro de muitas adolescentes em MSE, evitando-se que a culpabilização recaia sobre ela e sua família. Mecanismos de defesa, de proteção, de controle social e de justiça, igualmente, possuem parcela de responsabilidade, pois se mostram, por vezes, inoperantes no planejamento, na execução, no controle e na fiscalização de suas políticas de atenção a esses sujeitos.

Convém relatar que algumas adolescentes acolhidas na semiliberdade feminina de Palmas/TO, espaço em que atuamos, não apresentam documentos de Registro Geral (RG) nem Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tampouco Carteira de Vacinação e histórico de acompanhamento médico, odontológico e psicológico anteriores ao ingresso na Unidade.

Elas não apresentam tais documentos porque não os possui e se os apresenta, estão desatualizados. É durante a MSE que após o atendimento inicial é identificada essa demanda,

procedendo-se os encaminhamentos pelo Serviço Social em conformidade com o estabelecido pelo Regimento Interno (RI) da unidade.

Quanto à orientação sexual, a referida pesquisa documental na Semiliberdade em que atuamos revela que dentre oito adolescentes, quatro assumiram bissexualidade, dentre as quais duas eram assumidamente lésbicas. Neste quesito, o Relatório Estatístico da SASPDCA (TOCANTINS, 2020d) não traz dados sobre a identidade de gênero e orientação sexual de adolescentes restritas e privadas de liberdade no Tocantins, embora o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, no Eixo Participação e Autonomia de adolescentes, proponha aos Sistemas Estaduais/Distrital Socioeducativos a implantação de instrumentos e mecanismos de participação que fortaleçam o controle social, mediante elaboração de consenso sobre saúde sexual e reprodutiva para adolescentes em cumprimento de MSE de meio aberto e fechado (BRASIL, 2013).

Parte-se da perspectiva de que essas adolescentes precisam ser percebidas como membros de redes sociais constituídas por diversos segmentos. E isso sinaliza para o desafio a ser enfrentado pela pasta da socioeducação no Estado do Tocantins, visando à visibilidade desses sujeitos e garantia de direitos, uma vez que, no contexto mais amplo, o sistema socioeducativo parece ser fortemente marcado “por concepções de gênero não equânimes, que naturalizam e hierarquizam as diferenças homem/mulher, ao passo que mantém o masculino como ponto de referência para a produção de significados sobre a violência e a infração” (OLIVEIRA *et al.*, 2018, p. 74-75).

### **2.3 Mulheres em miniatura: revisitando a categoria gênero**

*O falar não se restringe ao ato de emitir palavra,  
mas poder existir [...].*

*Djamila Ribeiro*

A noção de masculino e feminino depende do contexto, da cultura e pode variar de uma sociedade para outra. No caso da sociedade brasileira, as condições socioculturais atribuem dispositivos marcadores que definem a mulher por meio de adjetivações, tais como: filha, mãe, esposa, dentre outras. Parece-nos que “a mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem. É como se ela se pusesse se opondo, fosse o outro homem, aquela que não é homem” (RIBEIRO, 2017, p. 34).

Para a autora, essas representações sociais da mulher, aliadas a experiências comuns resultantes do lugar social ou lugar de fala que ocupam, impedem e/ou dificultam que mulheres se empoderem em alguns espaços, como se não se constituíssem por si mesmas. Ignora-se, porém, que a mulher ocupa um lugar moldado, historicamente construído.

Existe um olhar colonizador sobre seu corpo, saberes e produções e isso é base de uma sociedade patriarcal, cujas nuances se encontram ainda muito presentes na contemporaneidade, revelando o aprisionamento do feminino a contextos estipulados pelo patriarcalismo, espécie de teia que aprisiona simbolicamente a mulher por meio de deveres e proibições, moldando sua existência apenas pelo e para o outro (RIBEIRO, 2017; SANTOS, 2016).

Cerceada pela tecnologia, a demarcação social de gênero é reforçada por meio de propagandas que ainda trazem a mulher comum como objeto de desejo e consumo, caracterizada por um imaginário social criado para reforçar, por exemplo, padrões de comportamento e de beleza. Observa-se que o uso cotidiano das imagens do masculino e do feminino, bem como os modos de articulação dessas representações, tem sido moldados a partir de interesses da situação em que esses sujeitos se encontram e das relações que estabelecem (NANJARÍ, 2009).

Nesse cenário, a família também é considerada um espaço em que a ordem simbólica favorece o exercício de reprodução da violência, pois nela se reproduzem os papéis do masculino e feminino a partir de imagens idealizadas, calcadas nas questões de gênero. Safioti (2004) argumenta que é no contexto familiar que situações de violência (privações, humilhações, ameaças, agressões verbais, psicológicas, físicas, homicídios e outras formas de abuso de poder e violência) se perpetuam nas relações sociais.

No dia a dia de nosso trabalho no sistema socioeducativo, verificamos não ser incomum relatos da ocorrência de abandono à adolescente por parte da família em razão do ato infracional a ela atribuído, embora seja imprescindível à adolescente durante cumprimento de MSE

[...] apoio/suporte familiar [...], os vínculos afetivos podem ser, muitas vezes, determinantes para a elaboração de novos trajetos na vida. Além do apoio emocional, é preponderante que a família seja também referência e apoio na consolidação de um caminho a seguir para longe da criminalidade (BARBOSA; SANDES; FERNANDES, 2022, p. 4).

O distanciamento da família da adolescente acontece, segundo Falcade e Asinelli-Luz (2016), porque socialmente ao cometer infração, a mulher transgride regras sociais em dois níveis: no plano da família e no plano da sociedade.

No plano da família, ao infringir e ser apreendida, a adolescente provoca ruptura com uma identidade criada dentro do padrão estabelecido pela lógica colonizadora, ou seja, ela rompe com o papel destinado tradicionalmente à mulher, de mãe e esposa.

Ao confrontar a norma e reivindicar uma existência diferente da esperada e pré-estabelecida, a adolescente é estigmatizada também por sua família, como revela um trecho escrito por Topázio<sup>49</sup>, adolescente em restrição de liberdade que nos escreveu em atendimento: “Hoje liguei para minha mãe. Foi muito ruim ouvir da boca dela, que era melhor eu ficar aqui do que eu ir embora. Se ela soubesse o quanto estou sofrendo e que essas palavras me machucaram ainda mais ela não teria dito isso”.

Se avaliarmos aspectos formais da Língua Portuguesa (LP), notamos na escrita dessa adolescente ruptura com o padrão culto da língua e isso nos sugere o quanto a fala da mãe a abalou. Concluímos isso diante do acompanhamento técnico pedagógico realizado com ela, quando trabalhamos atividades de produção oral e escrita e observamos que, apesar de apresentar algumas dificuldades com aspectos formais da língua, a ortografia não é um dos seus maiores problemas.

Também, se considerarmos o contexto de escrita de todo o relato, que transcorreu dentro de vários dias e de algumas páginas, deduzimos o quanto a abalou emocionalmente o *feedback* de sua mãe porque, após este acontecimento, a escrita que a adolescente processava vagorosamente foi de imediato finalizada e entregue, trazendo a noção de que a adolescente considerara o bastante sentir-se rejeitada pela própria família, na figura de sua mãe.

Desdobramentos de situações como a relatada precisam ser trabalhados pelo profissional de psicologia na unidade, dado o comprometimento que traz no processo de acompanhamento da adolescente, pois os vínculos familiares e a participação familiar na execução da medida é de essencial importância, sendo um dos principais fatores que a equipe busca no acompanhamento da medida, uma vez que normalmente as adolescentes possuem

---

<sup>49</sup> Adolescente que atendemos na semiliberdade que atuamos. Essas adolescentes serão referenciadas neste estudo mediante utilização de nomes de pedras preciosas a fim de manter em sigilo suas identidades na pesquisa documental realizada.

vínculos afetivos fragilizados e/ou rompidos com suas famílias (CAMPEIZ; COSTA; SANDES, 2020).

A instituição familiar, conforme Gebara (2000), é agente social que fomenta a perpetuação da cultura do patriarcado, alicerçado nas desigualdades entre os gêneros, endossando como isso as diretrizes que sustentam a violência contra a mulher. A agravante dessa situação, conforme Andrade (2009), é que a violência que ocorre no contexto familiar é mantida sobre forte sigilo, na tentativa de preservar a imagem idealizada de lugar seguro e garantir a manutenção da família.

No plano da sociedade, a ruptura da adolescente devido à infração se dá porque a contravenção e o crime são quase sempre vinculados à figura do homem (FALCADE; ASINELLI-LUZ, 2016). Assim, à adolescente quando é atribuída infração, ela é duplamente penalizada, pois sobre ela recai, além de um sistema de controle e poder, uma representação social do feminino, ocasionando-lhe dupla discriminação: pela infração e por ser mulher.

Diante disso, por mais que vislumbremos posição política de emancipação na universalização do vocábulo “mulheres”, Ribeiro (2017) assinala que na prática não se realizam os objetivos pensados a todas as mulheres, indistintamente, porque são negadas as especificidades e condições de “outras” mulheres, sendo representadas somente aquelas mulheres em situação de algum privilégio social. Para se pensar sobre este termo, pontua a autora, é preciso que se parta de outros pontos.

Contudo, esse é um processo amplo pois passa pelo enfrentamento à hegemonização e universalização da categoria “mulher”, trazendo outras possibilidades e intersecções do que é ser mulher na contemporaneidade (RIBEIRO, 2017), a exemplo de reflexões que adentrem nas esferas de compreensão sobre raça, orientação sexual e identidade de gênero, também mediante questionamentos que envolvam aspectos, como: sobre qual mulher estamos falando? Qual o lugar social ou lugar de fala ocupado por essa mulher? a partir de qual lugar social ela é ouvida e tratada? Em outras palavras,

[...] *significa* refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência (RIBEIRO, 2017, p. 64, *grifos nossos*).

Esse lugar de fala nada tem a ver com o essencialismo de que apenas a mulher deva falar sobre feminismo e que somente a mulher negra possa falar sobre negritude e/ou racismo (RIBEIRO, 2016). Significa dar voz e visibilidade a sujeitos e discursos emudecidos, evidenciando com isso premissas não ditas, mas que baseiam discursos, trazendo ainda possibilidades de que aparatos jurídicos possam ser constituídos por outras vozes e outros sujeitos (CORBO, 2018).

Essa visão, contrapõe-se ao que defende Borges (2017) quando diz que o lugar de fala pressupõe uma postura ética, ou seja, de um lugar ético, a pessoa pode falar sobre questões diversas, postas a partir do lugar de fala pelo qual vê o mundo. Lugar de fala nesta concepção seria a posição em que a pessoa olha para o mundo para intervir nele, assumindo a questão ética relacionada às problematizações postas para se posicionar.

Entretanto, para Ribeiro (2017), quando o sujeito de pele branca fala sobre negritude não promove a mesma legitimidade quando comparado ao negro que fala de negritude. Isso ocorre porque o lugar de fala está atrelado ao lugar social que o sujeito ocupa, evidentemente, este lugar de fala é fundamental para dizer quais são os posicionamentos desses sujeitos.

A questão, defende a autora, é estrutural porque estamos falando das “condições sociais que permitem ou não que determinados grupos acessem lugares de cidadania”, não se trataria nesta perspectiva de “afirmar experiências individuais”, mas entender como “este lugar social ou lugar de fala ocupado por certos grupos restringe oportunidades” (RIBEIRO, 2017, p. 60).

Nesse viés, em se tratando de mulheres de um mesmo grupo social, não significa que a ocupação de um lugar comum nas relações de poder hierárquicas implique as mesmas experiências, se assim o fosse, anularíamos a dimensão individual do sujeito (RIBEIRO, 2017). Contudo, por essas mulheres ocuparem o mesmo lugar social, elas certamente compartilham igualmente experiências nessas relações, sendo tais experiências comuns para elas. Estas experiências não devem ser desconsideradas em análises conjunturais, isso, no entanto, não anula a ação individual necessária e de extrema importância na constituição da história de vida, da história pessoal.

Assim, apesar de avanços galgados em diversas ramificações estruturais relacionados à categorização da mulher, o diagnóstico proposto por Simone de Beauvoir sobre a categoria de

gênero, em 1949, ainda teima em persistir, isto é, após mais de meio século, as relações sociais para com as mulheres se baseiam ainda nos aspectos de submissão e dominação.

Essa tentativa de homogeneização e normatização no trato com o feminino, segundo Toneli (2012) contribui para pensar a sexualidade<sup>50</sup> enquanto um elemento instituído e impregnado de relações de poder, distribuído de maneira desigual entre os sexos, cabendo às mulheres uma posição de subalternidade em relação aos homens na organização social.

A negação acerca da sexualidade intensifica a necessidade de compreensão de que gênero está para além do sexo, encontra-se intrinsecamente “associada aos espaços de socialização e vivência [...] muitas vezes imbricada nas relações de poder e de disputa” (BARROS, 2019, p. 36).

O silêncio da mulher nessas disputas torna-se proporcional à sua invisibilidade, pois é o lugar de fala quem traz visibilidade e dá “voz a quem nunca pode falar ou – falando – nunca ocupou espaços privilegiados em que a fala é efetivamente ouvida” (RIBEIRO, 2017, p. 41). Neste percurso, em se tratando da adolescente, em cumprimento de cumprir MSE, indagamos: qual o lugar de fala dessa adolescente? De qual lugar social ela fala? A partir de qual lugar de fala ela é ouvida e tratada?

#### **2.4 Lugar de fala: a condição da adolescente privada e restrita de liberdade**

[...]  
 Cinza, tudo cinza  
 Grade, parede, saudade  
 O concreto é realidade  
 Enxuga as lágrimas que são  
 As únicas que aqui tem liberdade  
 Pra escorrer  
 E não morrer  
 Pra não padecer  
 Pra não perecer  
 [...]

*Ravena (adolescente em MSE)*

---

<sup>50</sup> Elemento da ordem do sujeito, relacionado aos prazeres e às fantasias [...], considerada como a essência do ser humano individual e núcleo da identidade pessoal (TONELI, 2012).

De acordo com Ribeiro (2017), a condição social de maior vulnerabilidade faz com que mazelas sociais atinjam certos grupos sociais de maneira mais sistemática, expondo-os à marginalização e, conseqüentemente, à marginalidade

Estudos de caso de algumas adolescentes na Semiliberdade em que atuamos revelam contexto de vulnerabilidade social, com características que abarcam abandono familiar, famílias numerosas, ausência de um dos pais, histórico de prisão de parentes de primeiro grau (como irmãos), dentre outros.

As adolescentes, em sua maioria, são integrantes de famílias monoparentais por separação dos pais, representadas por mães que as criaram sozinhas ou com padrastos e/ou madrastas; seus pais ou responsáveis, em sua maioria, retiram o sustento familiar do trabalho doméstico, de serviços manuais ou de atividades realizadas em fazendas. Raras exceções, estas adolescentes apresentam vínculos familiares fragilizados ou rompidos.

Quando em cumprimento de MSE, a lógica do controle social vem concretizado no discurso do medo, associado a outros gatilhos jurídicos e sociais que trazem à adolescente sentimentos diversos, dentre os quais o de menos valia. Para Foucault (1979), isso é próprio de instituições totais, como os espaços de aprisionamento de pessoas, notadamente marcados pela disciplina, a qual configura o controle de corpos e nos espaços de privação se dá por imposições normatizadoras, numa forma de

[...] coação calculada que, lentamente, percorre cada parte do corpo, tornando-se semelhante a algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa, no automatismo dos hábitos. [...] descobre-se o corpo como objeto e alvo de poder, ao corpo que se manipula, se modela, se treina [...], [...] corpo dócil *para* ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 1979, p. 182, *grifos nossos*).

A postura externa à socioeducação, assim, reverbera também nos espaços socioeducativos. Estudo realizado por Oliveira *et al.* (2018), em unidade de internação, demonstrou que as adolescentes em MSE são, ali, objeto de duplo estigma: como “adolescentes em conflito com a lei” e como pessoas do sexo feminino.

Em sua pesquisa, as participantes afirmaram que são rotuladas com frequência por falas estereotipadas, tais como: o módulo feminino só tem problema; mulher é encrunqueira. Ao longo de suas narrativas, as adolescentes evidenciaram que são esquecidas pelo sistema e tratadas de forma arbitrária por parte dos atores institucionais e pelos adolescentes-homens;



muitas vezes, seus direitos são violados e têm seus corpos controlados diariamente, simplesmente por serem mulheres (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

Estudo de Almeida (2016, p. 8) aponta que seguindo o modelo do sistema penitenciário brasileiro, na prática, “o sistema socioeducativo permanece construído por homens e para homens e apenas adaptado para mulheres”. Nesta mesma linha, Falcade e Asinelli-Luz (2016) pontuam que a maioria das construções de privação de liberdade feminina é improvisada para o abrigo de mulheres.

Ambas as afirmações são endossadas por Diniz (2017, p. 13) quando descreve a percepção que teve ao adentrar uma unidade de internação feminina:

[...] queria entender como funcionava o “estabelecimento educacional” previsto pelo ECA. Não tinha expectativa de encontrar uma escola, mas também não esperava encontrar uma prisão. [...] Entre o portão de entrada para a área interna da unidade e o corredor do módulo das meninas são oito portões com cadeados e trancas. O som cotidiano é de abertura e fechamento de cadeados de ferro. O mais comum deles é o que abre a porta da cela, também chamada de barraco. A cada saída do barraco, os corpos nus das meninas agachavam-se aos olhos atentos de donagentes, as mulheres da segurança. Aos sábados, uma fila de mães e avós repete o mesmo ritual para visitar as meninas. [...] o muro alto, as concertinas, as torres de vigilância me faziam lembrar a cadeia de mulheres (DINIZ, 2017, p. 13).

Para a pesquisadora, a geografia das unidades socioeducativas de internação é aspecto “invisível” que deve ser considerado como sanção imposta ao público feminino na internação, pois revela a preponderância do aspecto punitivo sobre o educativo (DINIZ, 2017).

Em geral, os aspectos estruturais das unidades de privação de liberdade feminina “simulam uma prisão”, com alojamentos frios, engradados, sem janelas; camas em cimento; privadas dispostas ao chão, com pequena pia e paredes sujas, aspectos benevolentes ao calor excessivo, a ataques diurnos de pernilongos e outros insetos, a coceiras e problemas de pele.

Apesar de o ordenamento jurídico proposto pelo SINASE apregoar a perspectiva de gênero na MSE, estabelecendo parâmetros arquitetônicos para as unidades socioeducativas de internação, como mudanças em sua configuração espacial, a própria Lei do SINASE, em suas diretrizes, cria um paradoxo ao possibilitar a construção de unidades que comportem tanto projetos mais socioeducativos quanto aqueles que visam mais à disciplina como forma de controle. Estudo de Souza (2011) ao tratar sobre essa questão, sinaliza que o problema começa justamente pela estrutura arquitetônica.

Ao se projetar a construção de uma unidade de atendimento socioeducativo, ressalta essa autora, não se exige que o profissional projetista tenha conhecimento do real papel a ser desempenhado ali, de modo que possa exercer sua capacidade de adequar, intervir, ajustar e até questionar as diretrizes contidas na constituição do projeto que, em determinados pontos, são contraditórias e se contrapõem à proposta socioeducativa da MSE (SOUZA, 2011).

A situação se agrava porque em muitos Estados do Brasil, sequer existe unidade feminina<sup>51</sup> para atender adolescentes mulheres em privação de liberdade. Por isso, é comum a concentração dessas jovens em capitais dos Estados brasileiros, onde estas unidades existem, ou em alas ou alojamentos improvisados, inseridos no interior de complexos socioeducativos masculinos - as denominados unidades mistas<sup>52</sup> - que não ofertam espaços apropriados/adequados para a condição biogenética da mulher.

Esse aparato institucional, em sua estrutura e conjuntura, revela a expressão da violência contra a mulher à medida que recebe a adolescente e a aloja em espaços inadequados, insalubres, independentemente de sua condição - se gestantes, convalescentes - desumanizando-a. Ali, essas adolescentes tornam-se ainda mais “invisíveis e são silenciadas e, não raras vezes, o direito à palavra lhes é negado” (ALMEIDA, 2016, p. 17, *grifos nossos*).

Esse aspecto punitivo da MSE está presente no relato de uma adolescente, descrito em estudo por Almeida (2016):

[...] Aqui tá todo mundo preso, só vive saindo briga. A última tranca (*isolamento*) que eu peguei foi por causa disso mesmo, por causa da briga. A primeira dessa vez foi por causa que eu falei no refeitório, porque não pode falar no refeitório e eu peguei, abri a bocona e falei, aí botou meu nome no livro de reflexão. Tranca. Aí eu fiquei um dia na tranca (p. 44, *grifos nossos*).

Essa descrição pormenorizada feita pela adolescente revela as condições institucionais ainda ofertadas pela socioeducação, as quais ultrapassam os limites da privação de liberdade,

---

<sup>51</sup> O que se questiona neste estudo não é a construção de unidades femininas para aprisionamento em massa de mulheres, ao contrário, é a ausência e/ou inoperância de políticas públicas e de estrutura arquitetônica e organizacional no sistema socioeducativo que as atenda sem ferir direitos conquistados.

<sup>52</sup> Recentemente publicada, Resolução nº 225, de 27 de dezembro de 2021 dispõe sobre diretrizes para o atendimento socioeducativo às adolescentes privadas de liberdade no SINASE. Art. 6º estabelece que nos casos excepcionais em que seja determinado cumprimento de medidas de meio fechado às adolescentes, tais medidas deverão ser cumpridas em unidade exclusiva para o público feminino. Parágrafo único. O órgão gestor socioeducativo deve abolir quaisquer unidades mistas, que se destinem a ambos os sexos e, no caso de unidades próximas às unidades masculinas, deverá ser garantida a separação física e visual de acessos, bem como a distinção entre o corpo diretivo e equipe funcional das unidades. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-225-de-27-de-dezembro-de-2021-405921247>. Acesso em 13 de jun. 2022.

pois além de silenciar a adolescente, tal postura interfere em sua condição do sujeito, assujeitando-a, submetendo-a a um processo acríptico da realidade (não poder falar, se expressar, questionar).

A narrativa dessa adolescente demonstra que ela se resigna a não ter voz, pois justifica e ameniza a sanção a ela aplicada em razão disso: “não pode falar no refeitório e eu peguei, abri a bocona e falei, aí botou meu nome no livro de reflexão”. Esse ser/estar alienante distancia esse sujeito de uma possível superação da contravenção, associado à não garantia de direitos na prática. Nesta esteira, justifica-se um dos propósitos do caráter punitivo e utilitário da privação de liberdade: “enviar uma mensagem ao ofensor, como a dizer: não cometa ofensas, pois elas são contra a lei; aqueles que fazem o mal devem sofrer” (ZEHR, 2008, p. 21).

O isolamento físico com seus inúmeros adjetivos<sup>53</sup> caracteriza uma forma de controle do corpo feminino nos espaços de privação de liberdade do sistema socioeducativo, normalmente utilizado para “conter demonstrações de rebeldia, raiva, descontrole, resistência e descontentamento” (ALMEIDA, 2016, p. 44).

Denominado de “controle disciplinar”, esse tipo de isolamento é uma prática que promove silenciamento da voz, docilização do corpo, resignação da adolescente. Para a autora, seria como se “[...] o ato restritivo do corpo e da conduta fosse uma forma de reduzir o corpo a objeto de poder e de manipulação [...]. Este corpo não possui um ser que o habita, pois se torna tão somente propriedade de quem detém o poder sobre ele” (ALMEIDA, 2016, p. 44).

Existem ainda, além do isolamento, outras estratégias de dominação da adolescente nos espaços privativos e restritivos de liberdade, a exemplo de prática administrativa e de gestão utilizadas como instrumentos abusivo de controle disciplinar, tais como: ameaça de perda de benefícios como visita periódica domiciliar e/ou a possibilidade de prolongamento do tempo de MSE da adolescente como consequência de relato do fato, por relatório, ao juiz da vara. Este tipo de controle vem como sanção disciplinar e causa grande sofrimento psíquico à adolescente (CRUZ, 2019).

Podemos ainda apontar outra prática de cerceamento imposto à adolescente: sua adesão, sem questionamentos, a atividades, normas e/ou regras da instituição. Não se pretende, ao

---

<sup>53</sup> Quartinho, quarto de reflexão, tranca, cubículo, solitária, cafua, cela, chiqueiro, baia (ASSIS; CONSTANTINO, 2001).

assinalar este fato, alterar orientações normativas da instituição, mas adequá-las ao contexto não universal ou generalizado no trato com esse sujeito individual e único, em acordo com a própria perspectiva do Plano Individual de Atendimento (PIA), normalmente conduzido mediante a orientação axiológica (valores morais, éticos, espirituais) da adolescente atendida.

Por outro lado, é interessante anotar que, do ponto de vista da adolescente, não questionar pode funcionar como uma forma de obter privilégios, como mostra relato de uma adolescente, descrito por Almeida (2016, p. 44):

[...] Elas ficam chorando o tempo todo no canto e não se acostuma em estar aqui dentro, fala que é ruim, que o “seu” (tratamento dada pelas jovens ao agente socioeducativo) é ruim. Eu não acho [...], ele é justo, ele não é ruim. Porque se você ta presa tem que aceitar, ta aqui dentro porque fez alguma coisa, entendeu? E ainda quer desacatar, quer fazer bagunça, quer bater chapa, quer xingar e ele tem o limite dele, entendeu? E ele dá prioridade para quem não faz essas coisas e quem faz essas coisas ele não deixa fazer nada, fica trancada o tempo todo, aí elas acham que ele é ruim, entendeu?

Nesse trecho, é notório o controle intelectual, afetivo e da criatividade imposto pela instituição à adolescente. Isso ainda ocorre porque, segundo Silva e Bauer (2019, p. 404),

A disciplina funciona como uma rede que promove o controle minucioso das operações do corpo, assegurando a sujeição constante de suas forças e impondo uma relação docilidade-utilidade em razão da manutenção de práticas discricionárias, atreladas a visões políticas societárias, corporativistas e pessoais.

Representa, portanto, uma alternativa violadora dos direitos humanos porque imprime opressão ao ser aplicada, caracterizando uma forma abusiva de imposição de sofrimento físico e mental que vai contra todos os mecanismos de proteção e garantia de direitos estabelecidos pelo ECA e pelo SINASE à adolescente em MSE. Grosso modo, estratégias disciplinares na socioeducação, indiscutivelmente, possuem aspectos de violação de direitos e se tornam ainda mais violadoras quando se utiliza a prática da tortura.

A tortura é caracterizada como uma prática inerente à condição de ‘encarceramento’ em função de uma série de aspectos físicoestruturais e administrativos que aceleram no tempo-espaço, direta ou indiretamente, o sofrimento físico e psíquico da adolescente privada de liberdade (TEIXEIRA, 2002).

Ela se materializa em uma série de práticas, dentre as quais cita-se: a) restrição de luz solar e de ventilação no alojamento que acolhe a adolescente; b) excesso de sanções disciplinares, a fim de impedir a progressão de medida; c) negação de informações sobre sua

família; d) não acesso a benefícios sociais; e) ruptura de atividades laborais, educativas e esportivas sem acordo prévio, dentre outros. Todos esses fatores geram formas agudas de sofrimento a quem se encontra com a liberdade de ir e vir limitada (CRUZ, 2019).

O agravamento da situação, reafirma a autora, intensifica-se quando não há profissionais com conhecimento técnico para levantar, analisar, registrar e acompanhar tais ocorrências, nem para avaliar o impacto que punições disciplinares provocam no psíquico/emocional da adolescente e nos desdobramentos da execução da medida em seus aspectos pedagógicos, de modo a promover intervenções.

Ressalta-se que na socioeducação, a ausência de equipe qualificada para análise de casos tem sido fator preponderante para o ocultamento de práticas de tortura em unidades socioeducativas, apesar de organismos internacionais<sup>54</sup>, por meio de visitas técnicas ou mediante relatórios do CONANDA, sistematizarem e denunciarem tratamento considerado desumano e degradante dispensado a adolescentes quando denunciados, quase sempre por eles sintetizados na perspectiva das seguintes palavras: cela, castigo, controle e vigilância (DINIZ, 2017).

Importante salientar que o controle disciplinar na socioeducação substitui vínculos humanitários necessários ao atendimento à adolescente em MSE, escancara limitações do sistema e o desconhecimento de outras formas humanizadas de ressocialização por parte dos agentes institucionais. Na perspectiva de Cruz (2019), configura uma aspereza no âmbito da socioeducação, entretanto, tem sido normalizado, embora não normatizado, em grande parte das unidades socioeducativas que atendem a ambos os sexos.

Não é à toa que o modelo de educação em espaços privativos de liberdade se concentra na tentativa de restaurar o sentido de legalidade e do trabalho no sexo masculino e (re)instalar

---

<sup>54</sup> A discrepância, porém, está no fato de esses mesmos organismos de controle não dialogarem com servidores quando realizam essas visitas, como se a atuação destes estivesse à parte desta situação e dos desdobramentos das decisões, assinala Diniz (2017), que ficou estupefata ao ser totalmente ignorada quando por um ano, na realização de sua pesquisa, atuou como agente em unidade socioeducativa feminina. Isto evidencia o fosso existente entre quem aplica e direciona as medidas socioeducativas no país e quem as executa. Um exemplo ainda cabível neste aspecto, vivenciados pelas equipes técnicas das internações e semiliberdades, comumente discutidos em eventos que abordam o atendimento no Tocantins, são as visitas realizadas nas unidades por promotorias e/ou defensorias públicas que, no privado, atendem aos/as adolescentes, contudo, a mesma escuta e compartilhamentos não se efetivam em relação às equipes de referência que atendem esses/as adolescentes cotidianamente. Este condicionante distanciamento compromete o atendimento em rede e as tentativas alinhadas de humanização e direcionamento desses atendimentos.

o sentimento de pudor entre as mulheres (ESPINOZA, 2003). A autora assinala que ali, buscase domesticar a mulher para o abandono da marginalidade, vigiando de igual modo sua sexualidade por intermédio de um discurso moralista para o controle social. A adolescente que não se resigna tende a passar por controle mais rígido e, uma vez resignada, é capturada pela lógica dominante.

Estudos comprovam que tanto nos espaços privativos de liberdade para mulheres adultas quanto para adolescentes ainda não tem sido garantida a visita íntima<sup>55</sup>. Não existe espaço destinado a este fim. No prisional, por exemplo, quando há visita íntima, a mulher é normalmente condicionada a situações humilhantes, exigindo-se do/a visitante comprovação de vínculo de parentesco, uso obrigatório de contraceptivo ou visita concedida sob condições que não garantem a privacidade (FALCADE; ASINELLI-LUZ, 2016).

No sistema socioeducativo, esse direito é garantido pela Lei n. 12.594/2012, art. 68. Tem direito à visita íntima o/a adolescente casado/a ou que viva comprovadamente em união estável, no entanto, este direito não tem sido efetivado. No último levantamento anual do SINASE (BRASIL, 2019), sequer esta demanda foi sinalizada, e até aos adolescentes homens, no Estado do Tocantins, por exemplo, tem sido negado este direito, dada a inexistência de espaço destinados a este fim nas unidades em que cumprem medida de internação.

É observado que apesar de esforços de profissionais que atuam com as adolescentes na privação e restrição de liberdade, a visibilidade desse público se dá basicamente sob o aspecto moralista, ou seja, na revisão de posturas e comportamentos. A sexualidade no âmbito institucional ainda é,

[...]assunto delicado, complexo, ultrapassa o moralismo, beirando o preconceito vigoroso de muitos *profissionais* envolvidos no *atendimento*. São necessários esforços contínuos, estudo e abertura para que o diálogo *alcance* quem educa *para que possa* lidar e compreender a sexualidade *nos espaços de privação de liberdade*, ao invés de negá-la (BARROS, 2019, p. 35, *grifos nossos*).

Negar o direito à sexualidade às mulheres privadas de liberdade, além de ser consequência de uma cultura moralista, demonstra estigmatização, conservadorismo, preconceito e falta de noção clara do que significa ressocializar. Ademais, em programas em que adolescentes homens, por exemplo, exercem o direito de ter visitas íntimas, mulheres

---

<sup>55</sup> Art. 1º - Entende-se por visita conjugal ou visita íntima a visita à pessoa privada de liberdade em ambiente reservado[...], asseguradas a privacidade e a inviolabilidade (BRASIL, 2021)

enfrentam bastante estigma, evidenciando-se a disparidade no atendimento do feminino em relação ao masculino, portanto, caracterizando a discriminação de gênero (FALCADE; ASINELLI-LUZ, 2016).

Não menos relevante que outras pautas, comumente discutidas e analisadas, o histórico de omissão e controle em torno das questões envolvendo gênero e sexualidade demonstra o papel secundário dado pelo sistema socioeducativo a esse assunto, reverberando concepções e estigmas que cerceiam a mulher em seu papel social imposto pela sociedade, o qual se estende aos corredores das unidades socioeducativas como punição por essas mulheres terem se extraviado do papel já definido socialmente.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) reconhece esta falha, quando afirma que

[...] Ser mulher no sistema socioeducativo ou prisional é ser invisível. Seus desejos e necessidades são vistos a partir daqueles dos homens. Essa realidade está refletida na estrutura das unidades, nas normas internas de vivência. As interações dentro do sistema permanecem marcadas pelas desigualdades de tratamento baseadas em preconceitos de gênero. Sobre as mulheres recai uma reprovação que vai além do ato infracional e perpassa a “decepção” pelo descumprimento dos papéis de mãe, irmã, filha, tão esperados, como dócil, colaborativo. A criminologia crítica vem apontando para a reprodução dessa desigualdade no âmbito da justiça criminal, o que se reproduz também, no sistema juvenil (CNJ, 2015, p. 10).

Essas marcas da exclusão podem ser notadas, por exemplo, na estrutura silenciosa e consentida com que adolescentes e jovens mulheres se submetem ao controle do corpo e à punição por isolamento físico, considerada por Foucault (1987) como uma maneira eficiente de docilização, homogeneização e normatização dos sujeitos.

Convém anotar que a representação da moralidade e da religiosidade presentes no percurso histórico da sociedade, e não diferente na socioeducação, legítima e reproduz as formas de dominação existentes. Observa-se que os discursos são endossados e evita-se tratar abertamente de temas sobre a sexualidade, apesar de esta prática ser comum entre as adolescentes, que possuem vida sexual ativa, mantendo relações estáveis ou não, desprovidas, no entanto, de serviços de saúde que evitem gravidez e doenças sexualmente transmissíveis.

Para Conchão (2008), isso é fruto de padrões socioculturais excludentes e de uma sociedade que não reconhece a sexualidade como parte do desenvolvimento das adolescentes, talvez por esta razão, segundo ela, conceitos de amor, intimidade e desejo têm sido ainda ignorados ou tenuamente incluídos nas intervenções, emergindo como desafio a profissionais que lidam com adolescentes no socioeducativo.

Essa temática requer redobrada atenção na socioeducação porque a moralidade que ignora a sexualidade normalmente está atrelada à espiritualidade, eixo estratégico do SINASE. Acreditamos que isso ocorra porque, na maior parte das unidades socioeducativas, por exemplo no Estado do Tocantins, este eixo seja basicamente desenvolvido por trabalho voluntário de instituições religiosas cristãs, as quais, em boa medida, castram a discussão em torno da sexualidade e/ou desaconselham sua prática de modo taxativo.

[...] falta diálogo mais aberto, sem hipocrisia e que questione a imposição das igrejas. [...] É preciso superar a moralidade que impede toda a rede social de adotar uma ampla e aberta discussão sobre assuntos que envolvem a sexualidade. Só assim é possível garantir os direitos sexuais e reprodutivos na adolescência, que implica a decisão livre e com responsabilidade, sobre a reprodução, o acesso à informação adequada e o direito de exercer sem discriminação ou coerção a sexualidade (CONCHÃO, 2008, p. 12)

Soma-se a isso, aspectos sociopolíticos e culturais que margeiam a construção de normativas e delimitam padronizações na socioeducação e maneira geral, os quais secundarizam a sexualidade ou negam sua existência, transformando o sexo em tabu, silenciado por exemplo: na inexistência de espaços adequados para visitas íntimas a adolescentes casadas ou em união estável em unidades de internação; na insuficiência de informações e formações a profissionais que lidam com gestão, acompanhamento técnico e de segurança no sistema, de modo a possibilitar trabalho com a temática e suas diversidades nas unidades socioeducativas, alinhando ações, posturas e práticas.

Para Conchão (2008), os direitos sexuais e reprodutivos são uma questão de cidadania e estão relacionadas tanto às condições físicas dos sujeitos quanto às questões sociais e exercem importância na garantia dos direitos humanos. Quando se reconhece esta legitimidade, pressiona-se “uma reformulação no campo dos direitos, para que sejam consideradas também as diferenças de gênero, etnia, idade e livre orientação sexual” (p. 31).

Nesse viés, faz-se necessário rever alinhamento entre as diretrizes propostas pelo SINASE, corpo socioeducativo e rede intersetorial, pois quando existem, ainda são tênues as reflexões e o aprofundamento em torno da pauta da sexualidade. Isso colabora para a cultura da segregação, promovendo o silenciamento em torno do assunto e a invisibilidade da mulher adolescente privada de liberdade.

Observa-se ainda nos espaços restritivos e privativos de liberdade, especialmente em discursos e condutas de profissionais, a noção desta MSE como um período de punição e isso



é percebido pela adolescente. Em um primeiro momento, algumas lutam contra um “sistema” que consideram “injusto”, hostilizando servidores, como representantes deste sistema.

Outras, isolam-se, mostram-se ansiosas, taciturnas, depressivas, mutilam-se, tentam o suicídio. Em sua maioria, essas adolescentes aceitam orientação psicológica e àquelas que apresentam esses sintomas em decorrência de abstinência ao uso de drogas, é aconselhado acompanhamento médico e medicamentoso, visando ao alívio de sintomas depressivos, dentre outros.

Relato de uma adolescente escrito à equipe multidisciplinar na restrição de liberdade em que atuamos demonstra esse sofrimento mental:

[...] eu só queria viver de novo, eu tento fazer tudo direitin aqui, mas não tá adiantando, é muita cobrança, muita pressão, eu quase não consigo pensar direito. Não aguento mais. Eu já rezei, já fiz campanha, hoje pedi muito pra Deus me dá minha liberdade de volta, prometi que não vou fazer mais nada errado, me envolver com coisa ruim, mas o meu Deus não me ajuda, deve estar muito ocupado com os pedidos dos outros. Choro todos os dias. Hoje eu não consegui chorar só 5 minutos, chorei a tarde inteira e meus olhos tão muito inchados, não consigo nem mais chorar. Não tenho nem animo para acordar, aqui dentro tá um tédio. Por que isso foi acontecer logo com migo? Está quase encerrando mês e eu tou aqui nesse buraco [...] ah, mas seu tivesse aqui uma lâmina me cortaria sem dó (TOPÁZIO, 2021, s.p.).

Nota-se na escrita da adolescente latente sofrimento por sua condição de internamento. Poderíamos sugerir, com base nos atendimentos com ela realizados, que a distância de sua casa, de sua família, do território de origem justifique tal sofrimento, mas não podemos nos eximir de ressaltar ainda a tentativa de vigilância e controle dos corpos nos espaços da semiliberdade, de modo geral.

Compreendemos que essa atitude ignore o próprio caráter pedagógico desta MSE, pois seu cumprimento já configura seu caráter punitivo (SANDES; MEDEIROS, 2020), pois normalmente a adolescente se desloca de seu território, fica distante de amigos e familiares, dentre outros. Entendemos que o trabalho a ser desenvolvido na MSE de Semiliberdade, especialmente, deva voltar-se inteiramente à socialização da adolescente, sujeito prestes a retornar para seu convívio familiar e comunitário.

Nesse cenário descrito pela adolescente, quando há iminência de progressão de medida para o meio aberto (LA ou PSC), nota-se por parte de algumas adolescentes rompantes de alegria associada a alguma preocupação diante das incertezas de futuro que poderão enfrentar em seu território de origem. O confronto com a “realidade dura” e a ausência de recursos

financeiros de boa parte das famílias comprometem a reinserção social dessas “meninas” ao se tornarem egressas do sistema, ampliando o sentimento de instabilidade quanto a expectativa de vida e de oportunidades.

O processo de egressão da adolescente, segundo Teixeira (2002), é tramitação sobre o qual não se tem nenhum controle,

a instituição trabalha com o presente, contraditoriamente afirma preocupar-se com o futuro, mas não fornece ao ator deste destino os elementos para construí-lo; ou então, fornece os elementos do cotidiano, da violência, – a organização das rotinas – que alimenta um mundo das elucubrações, fantasias pessoais divergentes de outro futuro possível (p. 34)

Provavelmente, um dos processos que pode facilitar a reinserção familiar e comunitária da adolescente quando egressa do sistema socioeducativo é a presença da família no acompanhamento da medida. A família tem sido figurativa na execução da MSE, conforme Falcade e Asinelli-Luz (2016), neste aspecto lembramos que o fator distância da unidade para o território de origem da adolescente e o custo financeiro para deslocamento até as unidades de internação e semiliberdade pesam às famílias porque, em sua maioria, apresentam vulnerabilidades, como desemprego ou subemprego.

Ressalta-se, porém, que apesar de grande parte das adolescentes apresentarem vínculos enfraquecidos em suas relações familiares, observamos no acompanhamento à medida que um dos aspectos que afeta a saúde mental dessas “meninas” é o afastamento do convívio familiar. Parece um paradoxo em razão da fragilidade nessas relações, exigindo-se da equipe multidisciplinar um trabalho primoroso e conjunto na tentativa de restaurar esses vínculos familiares e fomentar a responsabilização compartilhada, a presença e o apoio familiar na execução da medida (CAMPEIZ *et al.*, 2020).

De um modo geral, além dos aspectos econômicos que atingem essas famílias e as impede de visitas à adolescente quando em MSE, outro aspecto que identificamos usualmente na semiliberdade, que leva os pais a cogitarem a possibilidade de que a adolescente não exerça o direito de visita domiciliar frequente, é a ideia que a família tem de que a MSE é estratégia positiva de recomeço para a adolescente. Ali, a família acredita que a adolescente permanecerá distante da rua, das drogas e do crime.

Algumas mães, em atendimento, declaram à equipe multidisciplinar receio da MSE inicialmente, mas ao realizarem a primeira visita à unidade de semiliberdade feminina revelam

“alívio” por constatar que a adolescente está sendo atendida em suas necessidades de educação, saúde e assistência social, especialmente. Familiares relatam dificuldades para lidar com a adolescente em relação aos estudos, permanência em casa, relações de amizade. Assim, desenvolvem a expectativa de que na MSE a adolescente “estude e aprenda uma profissão”, ficando também resguardada do crime e de ameaças de morte, situações recorrentes vivenciadas pelas adolescentes e relatadas pelas mães em atendimento técnico.

De acordo com o CNJ (2015), o meio social em que essas adolescentes vivem influencia a ocorrência de atos infracionais. Ou seja, relações de amizade, envolvimento com companheiro/a de vida envolvidos/as na criminalidade e família no tráfico contribuem para o incentivo à prática de infrações. Não desconsiderando este fator, acreditamos ser necessário, sobretudo, analisar processos de ordem sociopolítica e estrutural que envolvem adolescentes a quem se atribui autoria de atos infracionais, ou melhor, avaliar suas condições de vida e de existência como sujeitos.

É observado que a pedagogia liberal tem sido influenciadora de práticas na educação (LIBANEO, 2001), conseqüentemente na socioeducação. Uma dessas práticas é a difusão da ideia que educar é preparar o sujeito para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais, ou seja, pressupõe-se que a pessoa se adapte aos valores e às normas vigentes na sociedade de classe, por intermédio da cultura individual. No entanto, a ênfase no aspecto cultural desconsidera diferenças entre as classes sociais e mesmo que se difunda a ideia de igualdade de oportunidades, desconsidera-se a desigualdade de condições.

No cenário descrito, apesar de algumas adolescentes da semiliberdade confienciarem possuir membro da família em primeiro grau preso, pais alcoolistas, uso e abuso de drogas no lar e violências das mais diversas ordens, parece-nos que na apreensão da adolescente, além de estar envolvido um processo de “regeneração”, espera-se que na semiliberdade e/ou internação, as equipes técnicas consigam rever processos de inclusão social, outrora fragilizados e/ou inexistentes, em curto período de tempo.

Ressalta-se, nesse aspecto, a necessidade de estudo de cada caso, porque é apenas após a institucionalização dessas adolescentes que é feito recorte deste estudo, a fim de entender fatores desencadeadores da infração, constatando-se normalmente a ausência e/ou inoperância de políticas públicas que as incluam. Este panorama serve como pano de fundo para retratar um aspecto que ocorre após a desinternação ou progressão de medida da adolescente: a liberdade

também possui condicionantes, não podemos deixar de pensá-la na perspectiva desses condicionantes e agentes sociais subjetivos previamente estabelecidos.

Não é incomum a profissionais que atuam na restrição e privação de liberdade se deparar com notícias que veiculam reincidências de adolescentes ao sistema, bem como relatos de homicídios, feminicídios e desaparecimentos envolvendo adolescentes egressas, sendo as causas promotoras destes eventos, sumariamente, a reinserção no tráfico de drogas ou na prostituição e/ou a prática de infração análoga ao roubo. Em grande parte, tais atividades são arroladas como garantia de sobrevivência desses sujeitos em razão de oportunidades ínfimas de subsistência em seu território de origem.

Acreditamos que isso ocorra porque, sumariamente, existem falhas lacunais de alinhamento e de diálogo entre as diretrizes do SINASE, os mecanismos de justiça, as entidades de gestão, os programas de execução da medida, a rede intersetorial e as unidades socioeducativas de atendimento. Soma-se a isso, a ausência e/ou a negligência do Estado na oferta de políticas públicas efetivas de saúde, de assistência social, de educação formal e profissional, de esporte, cultura e lazer, também direcionadas ao público feminino e à sua família anterior ao ingresso ao sistema

É preciso que se reflita sobre a construção histórica desses sujeitos para se pensar políticas públicas com a sua participação, pois quem poderia propor melhorias para essa população se não ela própria? Há ainda de se pensar sobre ser jovem no Brasil, país continental, heterogêneo, multifacetado, principalmente na perspectiva da dimensão das juventudes, da identidade, da diversidade e das diferenças (HALL; WOODWARD, 2000 *apud* SILVA, 2000). Os processos formativos na socioeducação precisam abarcar a dimensão das desigualdades e das diferenças, de modo a poder intervir nas políticas públicas.

Em face disso, há de se pensar também na “nova configuração de família”<sup>56</sup>, pois na atualidade presenciamos homens e mulheres desempenhando papéis diferentes e, neste contexto, inúmeros são os rearranjos familiares dos quais fazem parte as adolescentes que

---

<sup>56</sup> Monoparental; união estável e “concubinato”; poliamorismo/uniões paralelas consentidas; união estável homoafetiva; famílias reconstituídas/recompostas; anaparental; multiparental (RANGEL, 2014).

chegam à privação e restrição de liberdade no sistema socioeducativo, não há possibilidade de que se continue a ignorar este fato. Em atendimento técnico, é comum ouvirmos narrativas das adolescentes de que foram criadas apenas pela mãe, outras apenas pelo pai, ainda outras por avós, tios e/ou parentes consanguíneos.

Em sua maioria, essas adolescentes trazem as marcas da violência de gênero em seus próprios corpos ou em narrativas de sofrimento da mãe, possuem histórias e biografias marcadas por eventos de opressão, vulnerabilidade, quebra de civilidade e afiliação a uma rede social de pertencimento rompida (ALMEIDA, 2016).

Por mais que essas histórias se mostrem individuais, estudo de Giordani (2006) aponta que para serem compreendidas em toda a sua complexidade, é preciso que se entenda que toda violência contra a mulher deve ser entendida como violência de gênero. Esta análise não deve ser feita apenas em termos de ato individual, mas como elemento constitutivo das relações sociais, baseada nas diferenças entre os sexos e como modo primordial das relações de poder, distribuídas de maneira desigual, construída do ponto de vista histórico e cultural.

Nesse percurso, o regime fechado do sistema socioeducativo e suas engrenagens, apesar de em muitos aspectos violar a ambos os sexos, sustenta a hierarquização e a dominação da noção do masculino sobre o feminino (SILVA; BAUER, 2019). Observa-se que alguns procedimentos realizados, como o uso de algemas por exemplo, encontram-se fundamentados em regimentos internos de algumas unidades socioeducativas que atendem adolescentes homens. No entanto, o mesmo procedimento tem sido aplicado a adolescentes mulheres, embora a legislação especial não traga tal orientação em nenhum dos casos.

Ademais, práticas de gestão na execução de MSE de internação e semiliberdade, por intermédio de seus programas de atendimento, lidam com a violência de gênero sob olhares de convivência, caracterizando outra expressão da violência. Com isso, legitimam posturas, discursos e práticas que dispensam tratamento degradante e desumano a adolescentes em cumprimento de medida.

Não há neutralidade possível frente à violência, pois ela evoca uma dimensão relacional que, mesmo sob a égide do discurso de justiça para todos, produz e reproduz desigualdades, exigindo-se que sejam examinadas as formas em que são configuradas as posições, as negociações e os abusos de poder no emaranhado das relações constituídas (GREGORI, 1993).

Apesar dos avanços impostos pela garantia de direitos na legislação que ampara adolescentes, a execução da MSE, nos aspectos relacionados à segurança socioeducativa, também carece de revisitação, dada a condição paradoxal que apresenta na prática. Preconizada pelo SINASE no sentido de oferta de cuidado, proteção e abrigo (BRASIL, 2012), a segurança socioeducativa também fundamenta regimentos internos na internação e semiliberdade sob o aspecto do resguardo da integridade física da adolescente, dos demais servidores e da unidade socioeducativa em seus aspectos materiais (TOCANTINS, 2018).

Assim, a segurança está contida nos processos da ação socioeducativa, ao aspecto pedagógico da medida que, de forma mais ampla, enleava uma abordagem capaz de possibilitar práticas de autonomia e de liberdade possíveis nos espaços da socioeducação. Ou seja, um aspecto complementa o outro, no entanto, há interpretações distintas no entendimento desta pauta na prática.

A lei do SINASE tenta dirimir conflitos em torno do aspecto de segurança quando regulamenta que a aplicação da medida possui dimensão jurídico-sancionatória e ético-pedagógica. Em outras palavras, de um lado a adolescente é responsabilizada pela infração praticada, observados princípios de excepcionalidade, brevidade e sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Do outro lado, há garantias constitucionais contempladas no ECA e SINASE, em que o caráter pedagógico da medida vem como processo educativo, destituído do aspecto punitivo ao considerar princípios e diretrizes na aplicação da MSE que reiteram o direito ao subsídio, à orientação e ao amparo do Estado.

Nesse aspecto, o desafio que se coloca é conjugar os aspectos de segurança com as práticas pedagógicas pois, embora a segurança socioeducativa seja caracterizada pelo conjunto de condições necessárias à privação e restrição de liberdade, tendo como prerrogativa a preservação do patrimônio e da integridade física, moral, psicológica da adolescente e dos profissionais na unidade de atendimento (BRASIL, 2012) o que se observa ainda são práticas que ainda cerceiam a individualidade da adolescente em sua aplicação, a favor de um protocolo administrativo e burocrático baseado em normas e regulamentos passíveis de interpretação distintas (SANDES; MEDEIROS, 2020).

Nota-se resquícios dos códigos menoristas em práticas e posturas e, não menos contundente, certa similaridade com o tratamento dispensado a adultos do sistema prisional. Deste modo, a tradição menorista de confisco para reformatórios parece ser uma prática que

não ruiu a luz das proteções garantidas pelo Estatuto. Parece-nos assistir a apenas uma alteração de terminologia, isto é, de reformatório para ‘estabelecimento educacional’ (RANIÉRE, 2014; DINIZ, 2017).

A influência de legislações baseadas no modelo asilar, tutelar e disciplinador ainda é percebida na cultura de programas de atendimento socioeducativo, sombreada por uma política que culpabiliza adolescentes e revela descontextualização, descontinuidade e baixa eficácia nos resultados que seus programas pretendem alcançar (MOCELIN, 2016).

É observando discursos e práticas que parte da sociedade acredita, isto é, de que adolescentes a quem se atribui autoria de ato infracional não são penalizadas, que a lei é branda e ineficaz, reverberando uma reprodução discursiva que atinge a mídia televisiva, redes sociais e o grande público, agravando o preconceito e a estigmatização em torno desses sujeitos pois, normalmente, conteúdos veiculados sobre a temática nestes canais não apontam a existência do SINASE enquanto legislação específica que rege esta pauta. De acordo com Zehr (2008), isso ocorre porque

Nós vemos o crime através da lente retributiva. O crime é uma violação contra o Estado, definida desobediência à lei pela culpa. O processo penal, valendo-se desta lente, não consegue atender a muitas das necessidades da vítima e do ofensor. O processo negligencia as vítimas enquanto fracassa no intento declarado de responsabilizar os ofensores e coibir o crime. *Ignora-se o fato de que a infração é uma violação de pessoas e relacionamentos. Ela cria a obrigação de reparar os erros* (p. 8-9, *grifos nossos*).

Em razão disso, esse autor afirma que os danos não são concretamente definidos e a natureza conflituosa, ao invés de reconhecida é velada, e se trabalhada, não o é suficientemente para que seja compreendida em seus diferentes contextos, privilegiando-se a natureza técnico-jurídica sobre as demais na execução da MSE. A razão para esta incapacidade, ainda para o teórico, “repousa na nossa escolha de lentes, [...] trata-se de adotar valores diferentes e não tecnologias de punição diferentes” (ZEHR, 2008, p. 8).

Nota-se que entre instituições e sociedade civil circulam ideologias e nelas a classe hegemônica impõe sua concepção de mundo à classe subalterna, que a aceita constituindo o denominado senso comum. Nesta perspectiva, toda relação de hegemonia é, necessariamente, uma espécie de relação pedagógica, pois compreende um processo educativo através do qual a classe dominante se realiza historicamente. Este movimento paralisa a circulação de ideologias

contrárias e suscita o consenso e a colaboração da classe oprimida. Este retrato social encontra-se refletido na socioeducação, no trato com a adolescente, nas estruturas das unidades, nas normas internas de convivência, nos discursos e nas práticas.

[...] As interações dentro do sistema permanecem marcadas pelas desigualdades de tratamento baseadas em preconceitos de gênero. Sobre as mulheres recai uma reprovação que vai além do ato infracional e perpassa a “decepção” pelo descumprimento dos papéis de mãe, irmã, filha, tão esperados, como dócil, colaborativo. A criminologia crítica vem apontando para a reprodução dessa desigualdade no âmbito da justiça criminal, o que se reproduz, também, no sistema juvenil. (CNJ, 2015, p. 10).

Essa força que homogeneíza a identidade proporciona a invisibilidade, pois ao naturalizar as diferenças entre homens e mulheres na socioeducação, a dimensão simbólica possibilita, entre outras formas, a violência de gênero, um tipo de violência que se constitui da naturalização das desigualdades e das relações de poder que se reproduzem nas estruturas sociais, econômicas e políticas, bem como nas consciências individuais e interações sociais em forma de negligências, ações e omissões, reatualizando-se permanentemente e trazendo danos morais, emocionais e físicos a quem sobre recaem (SILVA, 2000).

Em se tratando da condição da mulher adolescente privada de liberdade, como buscar sua emancipação na categoria de mulher institucionalizada, com seu sentimento de desvalia e de discriminação associados à sua condição de gênero? Relato de uma adolescente sinaliza os desdobramentos que compõem esse processo:

Como será a vida? [...] vivo a agonia da espera, eu estou numa espécie de inercia, e o cronômetro da vida está rodando na velocidade da luz [...] acabo de chegar de meu primeiro saidão, foi o primeiro em dois anos e dois meses. Andando na rua, automaticamente eu colocava a mão para trás. Eu não sabia seguir o tempo na rua. Aqui aprendi a ter noção das horas sem relógio [...] eu não sei viver na rua novamente [...] (DINIZ, 2017, p. 86-87).

Essa escrita da adolescente sinaliza a necessidade de se pensar sobre a categoria mulher institucionalizada, trazendo possibilidades e intersecções que reflitam sobre as condições estruturais e sociais ofertadas a ela na socioeducação. De igual modo, desvela o olhar para as experiências que esse sujeito compartilha como grupo, sob o entendimento de que reduzir a teoria do ponto de vista da mulher e do lugar de fala apenas à perspectiva individual seria um erro, pois se desconsideraria o lugar social que as mulheres ocupam a partir da matriz de dominação, com todo o lócus de opressão estrutural que as cerceia (RIBEIRO, 2017) e as impede de exercer o direito à fala e à humanidade constituída a partir da relação com o outro, delegando-lhes posição subalterna em relação aos homens na organização social.



## CAPÍTULO 3 CRONOTOPO E LINGUAGEM: RELAÇÃO INVESTIGATIVA NA SOCIOEDUCAÇÃO

*A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.*

*Bakhtin; Volochinov, 2006.*

Este capítulo sugere a abordagem e a aplicação do conceito bakhtiniano de cronotopo à socioeducação. O cronotopo, neste estudo, é literalmente utilizado como categoria em que se fundem as dimensões de tempo e espaço. Por meio dele, é possível examinar a ligação entre o universo real e discursivo, isto é, observar a ocorrência da dimensão tempo-espacial nos meandros da execução da MSE em meio fechado e o papel que esta categoria bakhtiniana exerce na constituição da gíria de grupo neste espaço singular.

Vemos na MSE lugar privilegiado para a tentativa de dar continuidade à busca do Círculo de Bakhtin pela compreensão das formas de produção de sentido e do funcionamento discursivo, pois ali, nos espaços da execução da medida, verifica-se a circulação de manifestações diversas da linguagem, sendo as gírias apenas uma delas.

Para contextualizar a discussão que propomos numa perspectiva dialógica, sociohistórica e ideológica da língua(gem), acionamos brevemente, antes de adentrarmos o terreno do cronotopo, alguns conceitos-chaves trabalhados por Bakhtin e o Círculo, tais como as noções de língua(agem), sujeito, enunciado, discurso, dialogismo, valores ideológicos, alteridade, pois estas categorias interferem diretamente na compreensão do cronotopo, portanto, basilares para entendermos o cronotopo na perspectiva bakhtiniana.

### 3.1 O cronotopo na esteira dos conceitos-chave bakhtiniano

*o cronotopo revela o sujeito, o sujeito se revela no espaço-tempo.*

*Ele é a capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no espaço e, simultaneamente, de perceber o preenchimento do espaço sob a forma de um todo em formação, de um acontecimento [...].*

*a capacidade de ler em todas as coisas - seja na natureza ou nos costumes do homem e até em suas ideias (em seus conceitos abstratos)*

*Bakhtin, 2014.*

Bakhtin (1895-1975) e o Círculo<sup>57</sup> atentaram para as relações entre o eu e o Outro, notadamente conhecido postumamente como o dialogismo bakhtiniano. Também chamado de relações dialógicas, o dialogismo é característica essencial da linguagem, princípio dela constitutivo e a ela intrínseco. É ele quem estabelece relação entre linguagem-sujeito-vida, funcionando como sombreiro das demais categorias<sup>58</sup> trabalhadas por Bakhtin.

Há dialogismo em qualquer acontecimento que envolva sujeitos em interação discursiva (BRAIT, 2012). O dialogismo é “[...] condição do sentido do discurso, ou ainda, uma maneira filosófico-antropológica de encarar a linguagem e o ser humano” (BARROS (2003, p. 2), não se confunde com diálogo como estrutura de comunicação face-a-face. Nele se constitui a arena de valores ideológicos, que carrega uma significação social e, mais precisamente, uma significação de classe, concretamente afirmada por meio da linguagem, efetivamente realizada pelo enunciado em diferentes ações de interação.

É em função de enunciados objetivos (reais) que o sujeito se utiliza da linguagem verbal ou não verbal para suprir necessidades cotidianas da vida, ao passo que a língua se constitui como sistema de comunicação. Bakhtin foi um dos primeiros estudiosos que pensou esta relação sob o viés da língua(gem)em seu caráter filosófico, embora a princípio a língua(gem) não fosse central em sua teoria.

A língua, na teoria bakhtiniana, é caracterizada como um fenômeno histórico, isto é, como uma superestrutura e como um acontecimento de classe, relacionada à ideologia; um

---

<sup>57</sup> A teoria bakhtiniana não se restringe a Mikhail Bakhtin e seus trabalhos, embora ele seja o núcleo desse pensamento, trata-se de conhecimento produzido em diálogo por intelectuais, cientistas e artistas que nasceram no final do czarismo, vivenciaram a Revolução de 1917 e as mudanças que marcaram por décadas a União Soviética e pela proximidade que tiveram com Bakhtin assinaram algumas obras, denominados por pesquisadores contemporâneos de o *Círculo de Bakhtin*. Dentre eles, destacam-se: Valentin N. Voloshinov (1895-1936); Pavel N. Medviédev (1891-1938); Matvei I. Kagan (1889-1937); Lev V. Pumpianski (1891-1940); Ivan I. Sollertinski (1902-1944); M. Yudina (1899-1970); K. Vaguinov (1899-1934); B. Zubakin (1894-1937) (BRAIT, 2012).

<sup>58</sup> A compreensão conceitual de dialogismo em Bakhtin depende, necessariamente, de conceitos que se inter-relacionam, se interdependem, a saber: responsabilidade (responsabilidade e resposta), signo ideológico, enunciado concreto/enunciação, texto, discurso, relações dialógicas, gêneros do discurso, plurilinguismo, forças centrífugas e centrípetas, tema e significação, interação discursiva, entonação (avaliação social), polifonia, polêmica velada e aberta, formas e graus de presença do discurso de outrem em qualquer discurso, esferas de produção, circulação e recepção de discursos, dentre outros (BRAIT, 2012, p. 1).

exterior que é constituído socialmente para o interior ou para a consciência individual. Nele, deparamo-nos com um conceito de língua atrelado às estruturas e às mudanças sociais que a determinam como um processo de evolução ininterrupta e que se realiza por meio da interação verbal e social entre sujeitos; ela não pode estar estabilizada no interior de um sistema lógico nem ser compreendida independente de conteúdos e valores ideológicos, pois é composta por uma estrutura puramente social (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).

A língua só existe em função do uso que locutores e interlocutores fazem dela em situações de comunicação concreta, usual ou formal, seu uso passa necessariamente pelo sujeito - agente das relações sociais e responsável pela composição e pelo estilo dos discursos, que se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas, compor seus textos e seus discursos (BRAIT, 2012).

A centralidade da língua(gem) passa a ocupar as obras de Bakhtin na Poética de Dostoievski (2013), configurando uma ruptura se considerarmos a virada linguística na Filosofia à época, quando esta ciência passa da teoria do conhecimento para a teoria da linguagem, constituindo-se como ciência calcada no conhecimento, na consciência e na mente. A partir desse entendimento, a concepção de sujeito sofre reformulação, pois ele passa a ser considerado unidade pensante e consciente, entendimento que leva à crise e ao declínio o paradigma filosófico fundado na relação sujeito-objeto, caracterizando uma ruptura.

Essa virada linguística constituiu toda a Filosofia Moderna, para a qual o sujeito cognoscente é o agente do conhecimento e o objeto é entidade cognoscível. Este sujeito passar a ter a capacidade de conhecer o objeto, de decifrar o mundo, porém, seu acesso ao mundo só se dá por meio da linguagem; suas ideias e concepções são permeadas pela linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).

É a partir da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* que Bakhtin e o Círculo apresentam a proposição da construção ideológica da consciência, trazendo as diretrizes gerais que fundamentam a base materialista e sociohistórica do universo da criação ideológica (FARACO, 2003). Assim, o postulado da não neutralidade do discurso no Círculo de Bakhtin

é concebido sob a perspectiva de que o discurso vem sempre marcado pela valoração de dada ideologia<sup>59</sup>.

Nesse aspecto, um dos aspectos mais inovadores da produção de Bakhtin e o Círculo é enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediada pelo diálogo e não apenas como um sistema autônomo, independente. Para ele, o emprego da língua(gem) efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, professados por sujeitos de diferentes campos da atividade humana (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2003).

Na concepção desses estudiosos, o conhecimento da língua, sua estrutura e seu vocabulário não nos é dado por dicionários ou manuais de gramática, mas mediante a ocorrência de enunciados concretos proferidos na comunicação efetiva entre nós e o(s) outro(s). O caráter dialógico da linguagem caracteriza relações entre índices sociais de valores que constituem o enunciado.

Bakhtin e o Círculo, desde os primeiros escritos, se preocuparam em situar o sujeito em sua dimensão histórica e social, em sua relação constitutiva com os outros, seja este outro um sujeito imaginário ou não, definido ou não (BRAIT, 2012). Um dos eixos do pensamento bakhtiniano é a busca das formas e dos graus de representação da heterogeneidade constitutiva do sujeito e da linguagem.

A ênfase no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção “negociada” do sentido, leva Bakhtin a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sociohistórico; tanto o sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado. Sua proposta é conceber um sujeito que sendo um-eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional, responsável/responsivo, que ele dá sentido. Só me torno eu entre outros *eus* (BRAIT, 2012, p. 14).

Nos escritos do Círculo de Bakhtin, pondera a autora, a noção de sujeito traz consigo tanto o princípio dialógico quanto os elementos históricos e sociais, componentes do contexto mais amplo do centro interativo, isto é, os vários discursos (interdiscursividade), as várias vozes (polifonia), os vários pontos de vista, que embora no percurso possam ser encobertos, escondidos e/ou ignorados, não deixam de se fazer presentes. Isso significa que os sujeitos não

---

<sup>59</sup> Conjunto de reflexões e interpretações da realidade social e natural que acontecem no cérebro do homem, materializada por meio de palavras, desenhos, esquemas e outras formas sógnicas (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).

são considerados apenas seres biológicos, empíricos, mas sujeitos situados na interação comunicativa, imersos em uma situação social, histórica e concreta (BRAIT, 2012).

Parte-se, nessa compreensão, da perspectiva de que o sujeito não é circunscrito como fantoche das relações sociais, ele é agente organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro. Em outras palavras,

alguém dotado de um excedente de visão com relação ao outro: o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si. Ver-se no espelho não dá ao sujeito a visão acabado de seu Ser, que só o olhar do outro lhe confere. Assim, só nessa relação de *eus* entre si pode nascer o sentido [...] (BRAIT, 2012, p. 15).

Nesse aspecto, salienta a autora, identidades e diferenças, constantemente em fronteiras e tensões, são constituídas na/pela linguagem (verbal, visual ou verbo-nominal), estabelecida por relações dialógicas, objeto central e inovador de reflexão de Bakhtin e do Círculo.

O enunciado, neste processo, é caracterizado como unidade da interação social e da comunicação discursiva (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006), concebido não apenas como unidade de comunicação, mas de sentido, axiologicamente constituída na situação interativa, compreendida sempre sob o ponto de vista sociohistórico e cultural. Portanto, de acordo com Brait e Melo (2007, p. 65): "inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e os discursos envolvidos".

Assim, interligado à situação social, imediata e ampla em que é produzido, o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois o discurso - não entendido enquanto fala, mas como discursos socialmente legitimados - é fenômeno de comunicação social, determinado por tais relações e que concebe não apenas a dimensão linguística, mas a situação social ou dimensão extraverbal como elemento constitutivo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).

O enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto sociohistórico, cultural e ideológico, caso contrário, ele não seria compreendido pelo outro (BRAIT, 2012). Uma de suas características é a expressividade e neste sentido, palavras e orações - como unidades da língua - são desprovidas de entonação expressiva posto que, isoladas no sistema da língua, não apresentam relação com a situação de interação e só adquirem sentido concreto quando se tornam parte de enunciados, ou melhor, quando se integram a uma determinada realidade concreta, em condições reais de comunicação discursiva (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2003).

A perspectiva apresentada por esses teóricos da linguagem é de que escolhemos nossas palavras quando partimos do conjunto projetado do enunciado. Cada palavra que escolhemos é contagiada com a expressão valorativa (axiológico, apreciativo, valorativo) do conjunto do enunciado, portanto, intrinsecamente interligada à vida e às condições de produção do discurso.

Ressalta-se, em tempo, que a noção conceitual do Outro, em Bakhtin, refere-se ao outro discursivo, ideológico e interacional, diferencia-se de outras vertentes do conhecimento que também adotam o outro como parâmetro epistemológico (BRAIT, 2012).

Para o teórico russo, a própria existência está subordinada à abertura para o Outro, estabelecendo uma relação de alteridade, conceito fundamental à compreensão de dialogismo, aliás, dialogismo e alteridade são os dois pilares que assentam as reflexões de Bakhtin e o Círculo pois “é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se, num processo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos” (GEGe, 2019, p. 13-14).

Para Bakhtin e Volochinov (2006), defender a dialogia enquanto relação entre o eu e o Outro não significa defender o consenso e a harmonia na interação entre os sujeitos, reconhece-se a existência de disputas, de interesses antagônicos, de lutas de classes, no entanto, um e outro polo se constituem concomitantemente neste embate, um polo não existe sem o outro.

A partir dessa compreensão, é preciso considerar o papel do Outro na constituição do sentido<sup>60</sup>, tendo em vista que nenhuma palavra é nossa, ela carrega em si a perspectiva de outra voz. Por exemplo,

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações de outros ou despovoada das vozes de outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz do outro, é repleta de voz do outro [...], a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros (BAKHTIN, 2013, p. 232).

O processo dialógico da linguagem ocorre sob duas dimensões: da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário no espaço do texto e da intertextualidade no interior do

---

<sup>60</sup> O sentido é sempre personalista e circula em enunciados concretos, não pode ser reduzido a uma abstração e não resulta de uma subjetividade, de um estado interior, mas pressupõe a relação entre dois sujeitos, entre duas consciências, dois centros valorativos, à assunção de valores pelo sujeito, em termos dialógicos (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).

discurso. A primeira dimensão traz a linguagem como elemento que estabelece relação entre os seres humanos e propicia a experiência da intersecção ou interação entre os sujeitos, envolve a constante relação dialógica entre o eu e o Outro. A segunda dimensão propõe que o sujeito não é a origem do seu dizer, a origem do sentido não se dá no instante da enunciação, ocorre num processo contínuo, em que tudo vem do exterior por meio da palavra do outro (BAKHTIN, 2003).

O enunciado funcionaria, para o teórico, como elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo, tecido polifonicamente por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, que se completam e respondem umas às outras. O sentido da palavra, nesta perspectiva, é totalmente determinado por seu contexto e há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis (BRAIT; MELO, 2007). É neste viés que o cronotopo emerge como categoria importante para a construção dos sentidos.

Formado pelas palavras gregas *crónos* (tempo) e *tópos* (espaço), o cronotopo foi tomado de empréstimo por Bakhtin da Matemática<sup>61</sup> para estudar como as categorias de tempo e espaço são representadas no Romance. O cronotopo é introduzido e trabalhado em duas de suas obras: *Formas do Tempo e de Cronotopo no Romance - Ensaio da Poética Histórica* (FTC) e no *Romance da Educação na História do Realismo* (REHR), inserido na obra *Estética da Criação Verbal*.

No Brasil, o cronotopo é trabalhado em *Observações Finais*, na obra *Questões de Literatura e Estética* (BAKHTIN, 2010), que “expande o termo cronotopo de (vaga) aplicação literária (típica de seu período intermediário) para uma categoria epistemológica abrangente” (HOLQUIST, 2015 *apud* BEMONG *et al.*, 2015, p. 35).

Em FTC, o cronotopo é definido literalmente como espaço-tempo; constitui a ligação intrínseca das relações temporais e espaciais artisticamente expressas na literatura. É o cronotopo quem determina toda e qualquer unidade de uma obra; ele expressa a inseparabilidade do espaço e do tempo. Inicialmente, Bakhtin (2014) tematiza sobre a categoria

---

<sup>61</sup> Introduzido como parte da Teoria da Relatividade de Einstein, Bakhtin tomou a categoria de empréstimo para a crítica literária, quase como uma metáfora, entendendo o conceito como categoria formalmente constitutiva da literatura, propriamente aplicada ao romance, gênero que ocupa um lugar central em sua obra, foco de sua atenção porque o entendia como a expressão do dialogismo no seu mais alto grau, que dá lugar mais destacado do que os outros gêneros à diversidade, à diferença, à heterologia. Bakhtin estuda a natureza do romance e examina exaustivamente sua evolução, a partir de dois parâmetros: a percepção da linguagem e a representação do espaço e do tempo (FIORIN, 2011).

para tratar do romance especificamente, no entanto, nos ensaios da última tradução *de Formas do Tempo e do Cronotopo*, preocupa-se em enumerar tipos recorrentes de cronotopos reconfigurados e retratados na literatura em diferentes épocas e leva quase ao infinito a caracterização dos cronotopos.

Bakhtin (2014) afirma que há cronotopos maiores<sup>62</sup> que podem se dividir em pequenos cronotopos, enumeráveis inclusive, e nomeia alguns como o da vida, da crise, do vagão, do leito de morte, das confissões, da primavera. Em sua concepção desta categoria, todos os cronotopos são atravessados por sujeitos, eventos e acontecimentos, pela historicidade, pelas relações dialógicas e pelo axiológico.

No romance, Bakhtin argumenta que no discorrer da narrativa o tempo se apresenta “vazio” à medida em que os acontecimentos centrais não estão ligados; ali, o espaço é “abstrato” no sentido de que a ação poderia se desenrolar em qualquer lugar. Porém, após análise pormenorizada e concreta, a produtividade e a flexibilidade do tipo de texto e das respectivas configurações cronotópicas permitem o desenvolvimento ulterior do romance, “o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo” (BAKHTIN, 2014, p. 211).

De acordo com Fiorin (2011), os textos literários nos revelam cronotopos de épocas passadas e, por conseguinte, a representação de mundo da sociedade em que surgiram. Para este autor, “figura-se o mundo por meio de cronotopos, que são, pois, uma ligação entre o mundo real e o mundo representado, que estão em interação mútua” (p. 83). Até mesmo a forma mais elementar de cronotopo “está sujeita a condições intertextuais e históricas que transformam qualquer apropriação das suas características repetíveis numa elocução, isto é, num texto com um significado particular numa situação específica” (HOLQUIST, 1990, p. 118).

A teoria bakhtiniana do cronotopo defende que esta noção precisa ser considerada sob duas perspectivas: a) em sentido restrito, isto é, como unidade de análise narrativa que permite a aplicação a textos literários concretos, encarados em sua singularidade; b) em sentido lato, ou seja, como unidade de estudo suscetível de detectar estruturas invariantes e transhistóricas,

---

<sup>62</sup> cronotopo do encontro, da estrada, do castelo, do salão, da cidade, da província, do limiar, do carnaval, etc (BAKHTIN, 2014).



assinalando a natureza bifocal e dupla operacionalidade do cronotopo como categoria de análise.

Revela-se nas perspectivas de cronotopo apresentadas um poder heurístico que amplia o conceito, deixando-nos abertura para avançar na sistematização desta categoria de análise em outras esferas, não apenas nas esferas artística e literária. Esta extensão é justificada por Bakhtin (2014) quando declara que é impossível refletirmos e/ou construirmos qualquer entendimento sem o atravessamento da expressão espaço-temporal. Para este literata, o pensamento mais abstrato só se concretiza pelo cronotopo, toda entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos.

Assim, considerando a aplicabilidade do cronotopo como uma categoria epistemológica abrangente (BEMONG *et al.*, 2015) e a perspectiva de Fiorin (2011, p. 83) de que se “figura o mundo por meio de cronotopos”, apropriamo-nos desse conceito para tratar sobre o cronotopo na medida socioeducativa de restrição e privação de liberdade aliado à aquisição e/ou apreensão das gírias de grupo pelas adolescentes.

### 3.2 Cronotopo e gíria de grupo

*É o lugar de fala quem traz visibilidade  
e dá voz a quem nunca pode falar ou – falando – nunca  
ocupou espaços privilegiados em que a fala é efetivamente  
ouvida.*

*Djamila Ribeiro, 2017.*

A privação e restrição de liberdade do sistema socioeducativo envolve um contexto de cronotopos maiores multifocais de ordem jurídico-legal, estrutural, arquitetônica e de atendimento. Nos delineamentos dos capítulos anteriores foi demonstrada a constituição destes cronotopos maiores da MSE, com todas as implicações jurídicas, metodológicas e estruturais que acompanham sua execução, compreendida desde o atendimento inicial<sup>63</sup> até a progressão

---

<sup>63</sup> O atendimento inicial, conforme Lei nº 8.069/90, arts. 103 ao 111 e arts. 171, é o primeiro contato institucional que a adolescente apreendida pela suposta prática de ato infracional tem com os órgãos que compõem o sistema de justiça juvenil: Polícia Militar, Polícia Civil, Ministério Público, Defensoria Pública ou advogado(a) particular e Poder Judiciário. É um procedimento rápido, conforme dispõe o próprio ECA, porém, a adolescente poderá passar por diversas instituições e, portanto, deve-se ter um cuidado especial com esta etapa do atendimento, uma vez que a quantidade de informações passadas a ela pode gerar dúvidas ou incompreensões sobre o processo (CNJ,

e/ou extinção de medida. Durante o cumprimento da MSE, os cronotopos maiores se subdividem em menores, que abarcam diferentes dimensões na execução da medida.

Ali, a adolescente vivenciará inúmeros cronotopos, dentre os quais, cronotopo(s) do acolhimento pela equipe de segurança/coordenação e equipe técnica multidisciplinar, do alojamento (cela), da leitura de normativas, dos atendimentos técnicos, da construção do PIA, da convivência na unidade, da progressão de medida, da visita familiar, das atividades internas e externas, da visita domiciliar, da evasão (se houver) e conseqüentemente da quebra de medida, dentre outros que se constroem no tempo-espaço da MSE.

Os entrecruzamentos desses cronotopos constituem a MSE e compõem “a fusão dos indícios espaciais e temporais [...]”, *condensando, comprimindo e alongando* o tempo da *medida de internação ou de semiliberdade*, tornando o tempo artisticamente visível, extenso. *O espaço, neste contexto*, intensifica-se e penetra no movimento do tempo e *da história dos sujeitos*” (BAKHTIN, 2014, p. 211, *grifos nossos*).

No ambiente de privação e restrição de liberdade do sistema socioeducativo, o tempo acontece, transforma-se, movimenta-se, “se escrever e deixa suas marcas, designando uma relação de tensão” (OLIVEIRA; FREIRE, 2011, p. 2). Por exemplo no atendimento inicial, há um marco importante porque é o primeiro contato da adolescente com o sistema socioeducativo, ali há momentos em que ela é colocada como suspeita e isso impacta a forma como vê a si mesma. No emaranhado dos infundáveis cronotopos vivenciados pela adolescente, esta categoria se apresenta como potente ferramenta conceitual para demonstrar como a gíria se constitui no âmbito do sistema socioeducativo, desconstruindo significados fixos da linguagem corrente padrão para dar lugar a outros sentidos.

Os cruzamentos cronotrópicos advindos das experiências vividas pela adolescente no ambiente de restrição e/ou privação de liberdade potencializam a constituição/aquisição/apreensão da gíria de grupo porque o cronotopo é expressão das representações sociais que sustentam as ações e revelam conceitos morais, sociais, psicológicos e ontológicos. A adolescente transforma-se, constantemente, por intermédio dos entrecruzamentos cronotrópicos, “sua subjetividade é um contínuo, sempre em

---

2022). Este é um dos desafios no formato de atendimento do Núcleo de Atendimento Inicial (NAI), quais sejam o atendimento de forma articulada e com celeridade de modo que não viole direitos.

desenvolvimento, e sua autoconsciência está intimamente relacionada a categorias cronotópicas” (BASTOS NETO, 2012, p. 4-5).

Essa gíria de grupo, na perspectiva de Preti (1983) é linguagem utilizada por grupos socialmente excluídos; caracterizam signo de grupo e seus códigos são de uso restrito ao grupo<sup>64</sup>. Este caráter fechado e criptológico da gíria de grupo revela o cuidado de seus integrantes para que esta variedade linguística permaneça diferente das demais, às vezes até ininteligível a sujeitos não pertencentes à comunidade de falantes.

Para Preti (2004; 2007), comportamentos e marcas de linguagem contribuem para a formação de uma consciência de grupo e quando esses elementos grupais identificam esses sujeitos, autoafirmando-os perante a sociedade, dizemos que essas marcas constituem signos de grupo.

No interior da unidade socioeducativa, entendemos que a gíria de grupo represente códigos linguísticos que enleavam objetos simbólicos e aspectos subjetivos na comunicação cotidiana de adolescentes. Ela se define “por normas socioculturais que ligam esses *sujeitos* a um papel social, caracterizado, *muitas vezes*, pela contestação e não adequação a valores e regras. Em outros termos, [...] *essas gírias* localizam *essas pessoas* à margem da sociedade, provocando uma divisão que também se reflete na língua” (ETTO; CARLOS, 2019, p. 74, *grifos nossos*). A gíria de grupo é elemento socializador, assim,

a adolescente em MSE que não fala e não conhece as gírias terá menos interatividade com as outras que a adotam e, de certa forma, ficará excluída do universo de descontração promovido pela gíria [...]. Utilizar *esta variedade da língua*, portanto, é uma forma a mais de se relacionarem entre si [...], seu uso não se faz obrigatório, mas aparentemente, recomendável (SILVA, 2008, p. 13-14).

Diante das limitações de liberdade impostas no meio fechado do sistema socioeducativo, o uso dessa linguagem expressa, verbalmente ou não, sinaliza que o sujeito não é autônomo. A adolescente não cria sua própria linguagem, ela se constitui pela linguagem em sua relação com outras pessoas. Esta relação é atravessada por diferentes usos da linguagem, conforme a esfera social na qual estas adolescentes se inscrevem e precisam ser vistas em relação às diferentes

---

<sup>64</sup> O sentido de grupo aqui empregado, dentre as muitas e discutíveis definições propostas por sociólogos a propósito desse fenômeno social, refere-se ao conjunto de pessoas que possuem a consciência da interação conjunta, não importando o tamanho do grupo (PRETI, 1984). Esta consciência pode se manifestar, dentre outras formas, pela língua.

categorias que as abarca e as constitui, como singularidade, alteridade, heterogeneidade, convívio, dialogicidade (BAKHTIN, 2013, p. 217).

Nota-se que o uso de gírias reforça a identidade constituindo elemento de ligação social, trazendo senso de coletividade e pertencimento, pois ao dizerem de si e de seu lugar, as adolescentes utilizam a linguagem para fazer associações e interpretações (CORACINI, 2010) e a linguagem gíria por elas empregada carrega uma rede de significantes, como: identificação, simbologia, apreensão do mundo, compartilhamento de valores, crenças, objetivos, objetos sociais, etc.

O dizer (enunciado) da adolescente é precedido e sucedido pelo de um outro sujeito e é justamente neste sentido que, ao tratar a língua(gem) em seus aspectos discursivos e enunciativos, Bakhtin e Volochinov (2006) a caracterizam como fenômeno social, histórico e ideológico, sendo a sua prática produto da interação verbal, determinada pela situação material concreta e pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de determinada comunidade linguística.

Na MSE, a gíria emerge como uma ferramenta capaz de estreitar relações. É espaço em que as adolescentes buscam maneiras de se interligar, construir identidade coletiva tanto para que os cronotopos vivenciados na MSE se tornem menos ásperos quanto para se autoafirmarem ou se sentirem pertencentes àquela comunidade de falantes. Ao dizer de si, elas se constituem e apresentam um lugar de fala e vão se constituindo em sua relação com o Outro, endossando a perspectiva de Bakhtin (2013) de que consciência é social e tudo que pertence a ela chega ao sujeito por meio dos outros. E neste sentido, tem-se o poder de redefinir, pela linguagem<sup>65</sup>, trajetórias e relações humanas.

A MSE configura espaço-temporal em que língua e sujeito são povoados por discursos alheios e por relações dialógicas que abarcam aceitação, recusa, confronto, negação. Nos entrecruzamentos desses discursos e das relações, são reproduzidas as dinâmicas sociais e as lutas ideológicas presentes naquela comunidade (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2003; 2006).

---

<sup>65</sup> E, neste aspecto, a Sociolinguística, como ciência humana, analisa a linguagem em sua totalidade e não se condiciona ao que é ou não socialmente aceito. Esta área dos estudos linguísticos entende que as relações entre língua e sociedade são interdependentes, o que permite pressupor que as comunidades de falantes articulam sua realidade linguisticamente, considerando sua condição social, cultura e visão de mundo. As mudanças que ocorrem nos vários usos da linguagem decorrem tanto de fatores externos quanto internos ao sistema linguístico (LABOV, 2008).

Resguardados pelo caráter criptológico do vocabulário composto por gírias, falantes desta variedade da língua “expressam ideias, vivências afetivas, vontades, necessidades, questionamentos, conquistam a identidade de grupo e prestígio social entre os membros do grupo” (PINHEIRO, 2012, p. 41, *grifos nossos*). As unidades lexicais que representam as gírias de grupo nos exemplos trazidos por Diniz (2017), cujos campos semânticos se referem a nomeação de pessoas ou suas funções demonstram isso (Tabela 7).

Tabela 7. Gírias de grupo que nomeiam pessoas/funções

Donagentes	agente de segurança
Xerifas	lideranças
Moleca zica	menina esperta
C2	chefe de segurança

Fonte: Diniz, 2017.

Os usos de gírias ocorrem porque a língua é uma das formas de comportamento e de realização de atividades culturais praticadas por grupos restritos e como variam os vários comportamentos existentes na sociedade, a linguagem também varia no interior das relações sociais, de maneira que pessoas que mantêm laços mais estreitos entre si, normalmente, apresentam modos de falar semelhantes e isso as distingue de outros sujeitos (PRETI, 2004).

A língua é identidade individual, coletiva e social, o sujeito expressa elementos de sua cultura pela linguagem: “sou o que sou por causa da minha cultura. A identidade é o reflexo da cultura e da cultura linguística. A minha identidade é a soma das identidades coletivas” (SANTOS; TIMBANE, 2020, p. 45).

A gíria de grupo é também um signo de defesa para seus usuários (PRETI, 1984), ao compor um léxico próprio, seus usuários se protegem em seu mundo, no mundo em que, teoricamente, poucos teriam acesso.

No cotidiano da Unidade de Semiliberdade em que atuamos, elencamos algumas frases e expressões que denotam unidades lexicais utilizadas como signos de defesa pelas adolescentes (Tabela 8).

Tabela 8. Gírias de grupo utilizadas em frases e expressões

Pió	é mesmo, é verdade, concordo com você
“tá me tirando”	Desfazendo de mim
esperrar	expulsar do convívio da ala
passar o pano	perdoar uma vez apenas
Massa	Internos ou população em MSE
Nos “pano”	bonita
Tô de boa	não quero
Ir de bonde	ser transferida
Dar uma voadora	chute alto
Pika da galáxia	pessoa muito importante
é sal	sim
Passar a mão na cara	cometer um erro
Fazer um corre	um favor
ventilar	falar, divulgar
Dar um salve	mandar um abraço
Ficar de “cantonera”:	vigiar na maldade

**Fonte:** da pesquisadora, 2020.

Partimos da compreensão de que o total controle institucional perde sua força e se torna apenas parcial com o uso das gírias; o caráter criptológico do signo linguístico retira da instituição o domínio pleno, pois não se pode controlar aquilo que se desconhece (SILVA, 2008).

A interação com a realidade, alinhavada com os cronotopos em que estão circunscritas essas adolescentes, traz na comunicação entre elas singularidades, “partilhas de visão de mundo, experiências, sentimentos, conhecimentos, enfim, a cultura. [...]” (COELHO; MESQUITA, 2013, p. 33).

Temos como exemplo, as gírias de grupo pontuadas por Diniz (2017), as quais retratam a visão das adolescentes sobre os procedimentos de rotina que ocorrem no interior das unidades (Tabela 9).

Tabela 9. Gírias de grupo que nomeiam procedimentos

Saidão	visita familiar externa aos fins de semana
Seguro	isolamento, modulo disciplinar
Cobal	comida, roupas, produtos higiene trazidos por família nas visitas
Banho de sol	tempo de convivência fora do barraco
Bonde	carro de transporte para audiência, médico, progressão medida
Droga entocada	escondida em partes intimas
Deslocamento	movimento para fora do barraco
Pinar	fugir
Luxar	consumir exageradamente
Atrasar a cadeia	prolongar tempo da medida
Cavalo doido	fuga coletiva
Levantar	socorrer
Medida disciplinar	castigo
Bater lata	chutar a porta do “barraco”
Psicológico abalado	sofrimento mental
Confere	checagem das adolescentes pelas agentes de segurança

Fonte: Diniz, 2017

Nos exemplos trazidos pela autora, as gírias de grupo carregam uma rede de significantes - simbologia, ritos, apreensão do mundo, compartilhamento de valores, crenças, objetos sociais - reafirmando o pensamento bakhtiniano de que o cronotopo revela o sujeito, isto é, o sujeito se revela no espaço-tempo (BAKHTIN, 2014).

A apreensão e/ou (re)criação dessas gírias não é aleatória nos cronotopos que compõem a MSE. Ali, as adolescentes se constituem pela linguagem, que possibilita a criação de sentidos em suas interações e relação com o Outro. Apresentamos exemplo de unidades lexicais que representam as gírias de grupo elencadas por campos semânticos que caracterizam objetos (Tabela 10) e alimentos (Tabela 11).

Tabela 10. Gírias de grupo que nomeiam objetos

Bocuda	grade da cela
Jega	cama
Barraco	cela/alojamento (quartos)
Tereza	corda de suicídio
Comungó	janela vazada para ventilação

Fonte: Diniz, 2017.

Tabela 11. Gírias de grupo que nomeiam alimentos e afins

Xepa	Comida
Marrocos	pão
Meia lua	banana
Galeto	frango
Porva	suco
Monstro	carne de boi
Sobre	sobremesa

Fonte: Diniz, 2017.

O uso dessas gírias reforça a identidade da comunidade linguística e ressalta o fato de que identidades e diferenças, constantemente em fronteiras e tensões, são constituídas na/pela linguagem (BRAIT, 2012).

Essas gírias, normalmente, são construídas por metáforas, metonímias, onomatopeias, hiperonímias, hiponímias e outros processos (SILVA, 2008, p. 13). Isso ocorre, segundo Sardinha (2007) citado por Moraes *et al.* (2017, p. 1516) porque “a metáfora se sobrepõe ao sentido literal como fenômeno linguístico da fala ou escrita, como recurso retórico empregado para atingir determinados fins [...]”.

No espaço-tempo da MSE, a utilização de códigos/signos linguísticos reflete um mundo espaço-temporal adequado para a adolescente se expressar, configurando-se uma maneira discursiva de resolver as tensões de suas experiências no mundo, em um tempo-espaço que representaria suas “experiências humanas, vividas discursivamente através da materialidade cronotrópica” (MACEDO; VIEIRA, 2015, p. 2).

A gíria de grupo possui riqueza lexical impar e demonstra a criatividade de seus usuários no trato com a língua(gem), pois sua criação e utilização desconstrói significados fixos (expressos na linguagem padrão/culta) para dar lugar a sentidos outros, expressos na utilização de outras variedades linguísticas. Silva (2008) declara o vocabulário gírio como resultado de uma produção léxica criativa e significativa:

como unidades que compõem o léxico, as gírias são também concebidas pelas mesmas regras de formação de palavras que norteiam o nosso sistema linguístico. Seus falantes as compõem como sendo-lhes unidades significativas, tanto do ponto de vista social, quanto semântico. As gírias são analisadas do ponto de vista léxico-semântico, e delimitam-se como palavras simples, decifráveis, que significam objetos, alimentos e valores presentes na Instituição [...]. (p. 13).



No caso específico da língua, ou mais precisamente do léxico desse vocabulário, a maior parte dos vocábulos é formada por neologismos<sup>66</sup>, isto é, muito comumente, o vocábulo original é tomado em sentido contrário.

Esse comportamento configura a gíria de grupo como uma etapa na história do vocábulo porque se verifica um processo muito dinâmico em sua renovação. Esta efemeridade é uma das características mais presentes no vocabulário gírio, identificando-o com a mobilidade presente nos costumes da era contemporânea e “talvez por essa constante dinâmica é que a gíria se tornou tão utilizada em nossos tempos” (PRETI, 2004, p. 3).

Quando grupos sociais restritos, em razão do contato com a sociedade, vulgarizam a gíria de grupo, isto é, quando um vocábulo se torna conhecido por falantes não pertencentes ao grupo, perde-se o signo de grupo e o vocábulo precisa ser substituído. Assim, vocábulos substituídos incorporam-se à língua oral popular, tornando-se o que se costuma denominar gíria comum ou, para estudiosos mais ortodoxos, simplesmente parte do vocabulário popular.

Esse movimento de renovação/substituição do léxico permite que ocorram algumas possibilidades: a) o vocábulo pode voltar ao vocabulário comum; b) pode desaparecer, tornando-se um arcaísmo gírio; c) pode se ligar a outros vocabulários de grupo, modificando seu sentido (PRETI, 2007).

Esse autor declara que a gíria de grupo se apresenta como instrumento de agressividade no léxico, em oposição a um contexto social. Diferente da gíria comum, cujos vocábulos se misturam à linguagem de conversação espontânea e diária, tomando presença no dialeto culto ou popular de um vocabulário comum, a gíria de grupo se renova incessantemente, numa dinâmica que espelha bem a concepção de mundo de quem a utiliza (PRETI, 2000b; 2004).

No(s) cronotopo(s) da MSE, a gíria de grupo pode se transformar em um signo de subversão. Alguns exemplos são relacionados por Diniz (2017), os quais referem-se à linguagem associada às infrações ou ao crime, sistematizados na tabela 12.

---

<sup>66</sup> A neologia é aqui compreendida como fenômeno linguístico que surge em certos momentos numa dada língua, pode ser de ordem fonética, fonológica, morfológica, sintática, semântica ou lexical (GUILBERT, 1975 *apud* FERRAZ, 2006).

Tabela 12. Gírias de grupo associadas a infrações

Mundão	rua, crime (vida na rua e no crime)
Quebrada	bairro ou região onde mora (local onde se trafica e/ou se vive)
Corre	entrega de comida (na unidade) ou de droga (na rua)
Guerras	conflitos entre organizações do tráfico
Jogo	negócio do tráfico
Trairagem	desrespeito
Calçadas	armadas
Skama	cocaína
Gado	usuário de drogas endinheirado
Meninos	calouros no tráfico
Noiados	usuários de crack
Marido	companheiro de transa e/ou tráfico
X9	dedo-duro
Puxar cadeia	cumprir pena
Rodou	Caiu/pega pela polícia
Firminhas	grupo da lealdade
Caiu	Rodou/foi pega
Caguetar	delatar
Consideração	respeito

Fonte: Diniz (2017)

Nos exemplos citados, nota-se que os códigos linguísticos utilizados enleavam objetos simbólicos e aspectos subjetivos na comunicação cotidiana de adolescentes, como se constituído “por normas socioculturais que ligam esses *sujeitos* a um papel social, caracterizado, *muitas vezes*, pela contestação e não adequação a valores e regras [...]; *um vocabulário* que as localiza à margem da sociedade, provocando uma divisão que também se reflete na língua” (ETTO; CARLOS, 2019, p. 74, *grifos nossos*).

Como signo de grupo, as adolescentes trazem nas gírias de grupo uma formação discursiva que engloba uma ideologia (ARRAZ, 2020, p. 32), a qual combate à postura tradicionalista da sociedade mais ampla. Por esta razão, essas gírias são consideradas “linguagem marginal, circunscritas não somente aos limites do verbal, mas em outras semioses utilizadas por seus usuários” (ARAÚJO, 2008, p. 311).

O caráter criptológico desta linguagem, sua utilização como fonte expressiva da língua, o percurso semântico dos vocábulos empregados nos mostra que as gírias de grupo caracterizam recurso importante para expressar sentimentos que expressam desprezo, ironia, crítica e até

denuncia, por isso são também consideradas signo de agressividade da língua, no sentido de que agridem o uso comum, pondo-se em oposição aos valores tradicionais (PRETI, 2004).

Pinheiro (2012, p. 33) nos traz alguns exemplos de gírias de grupo utilizadas por adolescentes para nomear algumas infrações a partir do Direito Penal, tais como: “duzentão (estuprador), referente ao artigo 213 do Código Penal que classifica o estuprador; um sete um (mentiroso), referente ao artigo 171, que trata da fraude”.

Evidencia-se que o uso das gírias de grupo na privação e restrição de liberdade do sistema socioeducativo traz as vivências de um mundo particular. Apesar de estudos, como o de Silva (2008), contestarem o caráter criptológico das gírias, sob a alegação de que o contato interpessoal e a interação entre adolescentes, familiares e profissionais das equipes de referência e de segurança, no tempo e espaço da restrição/privação de liberdade, torna esse vocabulário comum e acessível a todos/as, a mesma autora acentua aspectos de renovação da língua e a criatividade necessária para a inovação dessas gírias: “[...] muito mais que uma forma diferente de falar, a gíria é, para o indivíduo *privado e/ou restrito de liberdade*, uma forma de se libertar, ou uma manifestação de liberdade, em meio a um ambiente totalmente limitado e opressor [...] (SILVA, 2008, p. 11, *grifos nossos*).

Embora algumas adolescentes adentrem a unidade socioeducativa alheias à gíria de grupo, os cronotopos da medida já referendados possibilitam a apreensão deste vocabulário, atestando o que declara Orlandi (2015, p. 18): “os sujeitos e sentidos são afetados pela língua e pela história [...] são processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade”.

Nesse entendimento, tempo e espaço são categorias importantes para a construção de sentidos. Os marcadores para visualizar o tempo são convenções dialógicas, a experiência de passagem de tempo é um ato de produção de sentidos discursivos, construído e vivido discursivamente (BAKHTIN, 2006).

É o cronotopo quem constrói a imagem da adolescente, dia a dia, quem determina as relações que desenvolve durante o cumprimento da MSE e torna concreta sua experiência. Apartada da sociedade mais ampla, a adolescente reconstitui em seu cotidiano uma nova dinâmica em seus atos de fala. Ali, no cronotopo da medida, os índices do tempo descobrem-

se no espaço, sendo este percebido e medido de acordo com o tempo, como se o tempo se tornasse visível.

*O meu psicológico tá abalado* (expressão para descrever sofrimento mental). [...] eu não ouvia vozes, mas agora estou ouvindo: ‘Quero ver sangue, quero ver sangue’. Eu tampo o ouvido, mas continua falando. Eu não vou matar ninguém aqui [...] é melhor eu me acabar [...] quase cheguei a óbito, a senhora soube? Deviam ter deixado eu ir [...]. Eu queria ficar sozinha no *barraco* (alojamento). [...] dessa vez a *Tereza* (corda de suicídio) foi uma calcinha, eles tiraram meu lençol [...]. A senhora viu o que eu fiz por último? Escrevi isso na minha perna: foda-se, eu escrevi com o copinho de iogurte [...] só me acalmo quando eu me corto. Eu não acho que é abstinência. Eu não sinto mais falta da *skama* (cocaína). Eu estou de *medida de 15 dias* (reclusão em alojamento solitário por falta disciplinar), não posso ir para o *banho de sol* (tempo de convivência fora do barraco). Fico no barraco sem ter o que fazer. Até lembrar como era minha vida antes daqui eu tô tendo dificuldade, a senhora acredita? (DINIZ, 2015, p. 54-55).

O ambiente físico se reflete na linguagem, já dizia Sapir (1987). Nota-se na narrativa descrita que a passagem do tempo gera modificação na percepção de mundo da adolescente: “não ouvia vozes, mas agora estou ouvindo; [...] quase cheguei a óbito por tentativa de suicídio; [...] escrevi foda-se (vá se ferrar) na minha perna[...]”. Ao perguntar: “Até lembrar como era minha vida antes daqui eu tô tendo dificuldade, a senhora acredita?” é como se a adolescente estivesse questionando sua própria lucidez.

Ali, o tempo não deixa traços de amadurecimento, mas de tensão, de incertezas. A passagem do tempo gera modificação e sofrimento físico/psíquico na adolescente. Os fatos por ela narrados enleavam a historicidade do cronotopo maior da medida, diluído em vários outros cronotopos que se mesclam, fundem-se e tensionam-se entre presente e passado. Essa convivência que se reporta aos entrecruzamentos de diversos tempos-espacos, delineada por memórias, esperança e desesperança, leva a adolescente a se sentir perdida, desalentada, desejando manter-se fora do mundo idealizado para ela por suas famílias e pelo programa de atendimento socioeducativo.

Em atendimentos técnicos, notamos que algumas adolescentes durante esse processo apresentam quadros depressivos, algumas se mutilam, esmurram paredes, quebram objetos, agredem verbalmente as equipes, promovem intrigas entre si, tentam o suicídio. Outras se evadem da MSE quando vão para a escola ou atividade externa, retornando ao território ou espaços como a rua, onde antes viviam. Ainda outras ao receberem progressão ou extinção de MSE retornam às drogas, às relações abusivas e apesar de não haver levantamento específico divulgado no Estado do Tocantins sobre adolescentes egressas, notícias veiculam que adolescentes têm sido ceifadas pela morte por retornarem ou se envolverem com o tráfico de

drogas e afins. Outras retornam reincidentes ao sistema socioeducativo ou são reencontradas em prisões femininas quando atingem a maioridade, conforme constatou Diniz (2017).

Na MSE, a utilização de gírias de grupo pela adolescente demonstra a importância dessa variedade linguística no universo comunicativo desses sujeitos porque seu uso promove relação de igualdade entre as falantes, constitui um elemento cultural coletivo, uma consciência social na relação com o eu-Outro, portanto, uma consciência dialógica (BAKHTIN, 2014).

Por isso, ao adentrar a unidade, o repertório linguístico da adolescente é sucinto com a equipe técnica de referência no momento da acolhida<sup>67</sup>, respostas a questionamentos são curtas, secas, omissas, no entanto, se percebe o uso da gíria e seus códigos específicos de grupo em interações entre as adolescentes. É o percurso do tempo quem permite que a postura inicialmente retraída e observadora ceda espaço à abertura e ao diálogo.

Em sua pesquisa, Silva (2008) relata que o universo significativo promovido pelas gírias passa a ser de extrema importância para a adaptação do sujeito institucionalizado. Segundo a autora, a fase de adaptação passa a ser vivenciada mais facilmente por meio de um outro viés que não o trazido pelos valores e regras da instituição. As gírias proporcionariam um tipo de “prazer” em um cronotopo permeado por regras e normas das quais os sujeitos internados normalmente não participam. Neste cenário, as gírias expressariam as percepções e possibilitariam sentido às várias histórias e trajetórias de vida que ali se entrecruzam.

Se margearmos a solidão institucional a que estão submetidas as adolescentes privadas de liberdade, inseridas em cronotopos, por vezes, que as violenta como mulheres, as desumaniza e as conduz ao adoecimento mental, o uso da gíria de grupo pode configurar uma relação de força, de poder, pois é um vocabulário que não pode ser compreendido fora de um processo de produção simbólica e discursiva.

---

<sup>67</sup> O processo de acolhimento na Unidade Socioeducativa de Semiliberdade, por exemplo, inicia-se quando a adolescente adentra a unidade, feito num primeiro momento por agentes de segurança e coordenação da Unidade. Diante da necessidade de atendimento individualizado da adolescente para a construção de processos de elaboração, monitoramento e acompanhamento do Plano Individual de Atendimento (PIA), a acolhida é realizada mais amplamente pela equipe multidisciplinar de referência, representa atendimento inicial para diagnóstico inicial e levantamentos da situação que a adolescente se encontra e envolve aspectos relacionados à documentação pessoal, saúde, educação, profissionalização, família, dentre outros.

Por resultar de atos de criação linguística, ele é ativamente produzido no/pelo mundo cultural e social de seus falantes, fabricado ou construído, assim como a identidade, no contexto das relações, por atos de linguagem e pelos sentidos simbólicos que os compõe (FIORIN, 2011).

Pelo fato de a adolescente em MSE de meio fechado representar um lugar social que não ocupa determinados espaços por questões óbvias, essas garotas não têm representatividade (RIBEIRO, 2017). Assim, no(s) cronotopo(s) da medida, a gíria de grupo pode servir como ponte que garante um lugar, constituindo a adolescente individual e coletivamente.

Desse lugar social ou lugar de fala, para além da identificação de vínculos identitários entre esses sujeitos, o uso desse vocabulário simboliza a forma como esses sujeitos veem o mundo e se posicionam, uma vez que são sujeitos de ação (PRETI, 2000b). Dali, do lugar de fala em que estão situadas, essas adolescentes falam sobre questões postas e isso lhes proporciona legitimidade na fala (RIBEIRO, 2017).

O percurso para significação do cronotopo na caracterização de uma adolescente quando diz: “Até lembrar como era minha vida antes daqui eu tô tendo dificuldade, a senhora acredita?” (DINIZ, 2017, p. 55), evidencia um cronotopo de tempo psicológico alinhado por sentimentos de angústia, solidão, desesperança e desespero, assinala uma experiência determinada pela jornada vivida, pelo tempo axiológico/valorativo expresso pela escrita.

Os cronotopos vivenciados na MSE pelas adolescentes são potencialmente históricos. Bakhtin (2014) diz que a relação espaço-temporal não pode ser concebida fora da historicidade, isto é, sem o(s) sujeitos(s) que o(s) compõe(m), sem os fatos, sem a eventicidade, tampouco sem o acontecimento da linguagem, pois as relações dialógicas, os índices sociais de valor ou o horizonte axiológico do discurso (ideologia), estão intrinsecamente ligados ao cronotopo.

Na constituição da consciência, Bakhtin (2006) declara que tudo passa pela linguagem; é o enunciado quem medeia as interações e traz o aprendizado, é educação para a vida e para a convivência social. Na unidade de restrição de liberdade em que atuamos, no dia a dia e na convivência com as adolescentes, observamos algumas falas que exemplificam o caráter identificatório e de pertencimento buscado pelas adolescentes no uso da gíria de grupo.

Certa manhã, uma adolescente a que nomeamos Turmalina<sup>68</sup> tentou apanhar um objeto em cima de um móvel alto, quando outra adolescente a quem nominamos Rubi disse, rindo: \_ “Tu é corró, não vai conseguir pegar isso, bom ficar azul”. A expressão “corró” representa uma gíria de grupo e significa “novata” e “ficar azul” é o mesmo que “ficar esperta”. Estas expressões entre as referidas adolescentes em MSE parece estar de acordo com as suas condições concretas de vida e de sociabilidades naquele cronotopo, especialmente quando analisada as gírias em sua produção discursiva.

No contexto narrado, Turmalina havia chegado recentemente à unidade, mas outrora já havia estado ali e evadido da unidade em uma de suas idas à escola. Era “novata se comparada às outras que já estavam há algum tempo naquele cronotopo. As escolhas vocabulares “corró” e “ficar azul” professadas por Rubi, evidenciam a gíria de grupo como signo identificatório e de pertencimento ao grupo, pois seu significado é fechado ao grupo, tanto que Turmalina apenas riu, demonstrando compreensão do vocábulo.

Devido ao contexto dado e à situação de comunicação concreta, como sujeitos situados na interação discursiva, os sentidos buscados por Rubi, adolescente que proferiu as gírias, foram compreendidos por todas as usuárias daquela comunidade de falantes envolvidas no ato comunicativo, mas não foi por mim compreendido, apesar de participar do mesmo ato. Isto demonstra que o discurso é fenômeno de comunicação social que concebe não apenas a dimensão linguística, mas a situação social ou dimensão extraverbal como elemento constitutivo (BAKTHIN; VOLOCHINOV, 2003).

Ou seja, os valores são concretamente afirmados por meio da linguagem, do enunciado ou ato de dizer, efetivamente realizado em diferentes ações de interação das adolescentes, interligado à situação social imediata e ampla em que é produzido e se encontra inserido (BAKTHIN; VOLOCHINOV, 2006).

Em outra situação, outra adolescente, a quem nomeamos Ametista, demonstrava grande estresse por estar em MSE de restrição de liberdade, longe de casa e de amigos já há algum tempo, pois viera da medida de internação. Segundo ela, em atendimento técnico no dia anterior, “Já havia passado um mês e nada de audiência com o juiz”. Naquela manhã, vindo do alojamento que dividia com outra adolescente, ela adentrou a sala da recepção/TV, em que

---

<sup>68</sup> Utilizaremos o nome de pedras preciosas quando nos referir às adolescentes a fim de preservar suas identidades. Ressaltamos que esses diálogos foram observados em situações informais, no cotidiano de nosso trabalho.

estávamos com outras duas adolescentes, e exclamou impaciente: “Hoje tô *colada*, tô *colando as placas* aqui nesse *cafofo*”.

As adolescentes na sala a olharam em silêncio, demonstrando que compreenderam os significados dos vocábulos que dissera. Nós, apesar de não sabermos o significado literal das gírias utilizadas, compreendemos o sentido empregado naquele grito de desabafo da adolescente. No entanto, mais tarde, questionamos-lhe o significado daquele vocabulário e obtivemos a seguinte explicação, ainda com certa impaciência: “quis dizer que tô ficando loca, inloqueceno nesse buraco”<sup>69</sup>.

Ao fazer uso desses vocábulos, notamos que as associações semânticas estabelecidas pela adolescente - entre a designação (a gíria em si) e o conceito (seu referente) - para serem compreendidas necessitam de um contexto dado na interação discursiva. Assim, apesar de caracterizar um signo de grupo, a situação discursiva concreta pôde tornar aquele repertório linguístico compreensível a mim, que não fazia parte do grupo restrito, atestando que a construção das percepções humanas, do imaginário individual e coletivo e suas representações mediatiza a relação do sujeito com o espaço (BASTOS NETO, 2012), no caso em questão, o espaço da MSE.

Exemplificamos, ainda, outra situação observada na unidade de restrição de liberdade feminina em que atuamos. Em dada ocasião, quatro adolescentes discorriam sobre questões envolvendo a própria aparência em conversa informal, quando uma delas, nomeada de Safira, reclamou a Ametista: “pô, para de ser bicuda, quer que eu te mande uma real?” Constrangida, Ametista sorriu.

O contexto dado na interação entre as adolescentes nos permitiu compreender o sentido dado àquela relação dialógica, mesmo porque “pô” é uma gíria que já viralizou, transformando-se em vocabulário comum. As associações semânticas feitas em torno do vocábulo “bicuda” normalmente traz a ideia de algo/alguém do gênero feminino que possui um bico grande. No entanto, no contexto de interação concreta dos sujeitos situados, trouxe o sentido de uma pessoa que fala muito, que se intromete em assunto de ordem pessoal. A bronca de Safira em Ametista,

---

<sup>69</sup> Anotamos que a casa de semiliberdade feminina citada em nada lembra um buraco: é ampla, limpa, arejada, com alojamentos agradáveis, banheiro privativo às adolescentes, sala de TV e cozinha equipada, às quais as adolescentes têm acesso, áreas de convivência externa para alimentação, estudos e atividades manuais, rodeada por muitas plantas, fruto de projeto desenvolvido por engenheira agrônoma membro da equipe de segurança, área de serviço.



quando confirmei o significado dos vocábulos utilizados foi: “eu disse pra ela parar de pegar no pé, parar de reparar nosoto e se enxergar”.

Um pouco mais tarde, à mesa do almoço e após esta refeição, Safira bocejou com satisfação: *broquei*. Esta expressão já foi uma gíria, mas atualmente já faz parte do vocabulário comum em nossa região, diz respeito à pessoa que tem fome, que está “brocada”, sinalizando que a gíria de grupo pode ser representada, definida e estudada sob dois aspectos: como signo de grupo (vocabulário típico de grupos restritos) e gíria comum, quando já ocorreu a vulgarização do fenômeno e ela se torna popular (PRETI, 2000a; 2004).

Utilizada pela adolescente, um sujeito situado em um cronotopo específico (após uma refeição), o vocábulo traz sentido contrário ao normalmente estudado, ou seja, aqui significa que ela se alimentou e estava satisfeita. De igual modo, o vocábulo *bicuda* que normalmente se refere a objeto/ser que possui um bico grande, tem seu percurso semântico comum alterado para o de pessoa intrometida, faladeira. Observa-se nesses exemplos que a especificidade das escolhas discursivas representa o momento em que as adolescentes fazem uso de fronteiras simbólicas para (se) dizer.

O uso da gíria de grupo na MSE pode ainda revelar o caráter subjetivo da medida sob o ponto de vista da adolescente, que traz normalmente em seus atendimentos com a equipe técnica multidisciplinar enunciados que expressam uma infinidade de sentimentos, como: medo, desejo de justiça, ansiedades, revolta, dentre outros. Por serem grande parte desses sentimentos coletivos, não causam estranhamento quando externalizados por gírias, reforçando a identidade de grupo, confirmando as alteridades presentes nas relações discursivas e/ou interativas ali estabelecidas.

A gíria, ali, apresenta-se como elemento da linguagem de maior efeito extralinguístico por se reportar, em grande parte, ao mundo referencial, físico, cultural, social e psicológico (FERRAZ, 2006, p. 2019) em que essa(s) adolescente(s) se situam. E como já sinalizado, “[...] A minha identidade é a soma das identidades coletivas” (SANTOS; TIMBANE, 2020, p. 45).

Trazemos ainda exemplo ocorrido em outra ocasião, quando uma adolescente a quem nomeamos de Turquesa, encontrava-se deitada em sofá, na sala de TV, concentrada no relato de uma notícia que passava em jornal televisivo. As demais adolescentes apenas observavam e de vez em quando teciam comentários sobre um assunto qualquer. De repente, Turquesa gritou:

oh *pisada!* Todas as outras adolescentes riram. A gíria de grupo “pisada” (vacilo) fora compreendida por todas, até pelas agentes de segurança, mesmo que não estivessem prestando muita atenção ao jornal e isso atesta aspectos de entendimento da cultura daquele grupo específico. Portanto, a gíria de grupo é fator determinante para se compreender a cultura deste grupo, havendo “a necessidade de se observar as palavras utilizadas” (PORTO; ANDRADE, 2013, p. 1).

No(s) cronotopo (s) da MSE, a criação de neologismos dá sentido aos objetos sociais compartilhados ou às “palavras carregados de conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial, *cuja compreensão é fruto de* ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2006, p. 96, *grifos nossos*).

Sistematizamos ainda alguns exemplos de gírias de grupo angariados nos corredores ou cotidiano da semiliberdade feminina em que atuamos, as quais resultam de associações semânticas utilizadas pelas adolescentes. Estes vocábulos, em sua maioria, constituem metáforas produzidas a partir de analogias/comparações feitas entre elementos da gíria criada e elementos do seu referente (tabela 13).

**Tabela 13.** Gírias que nomeiam utilitários

Pena	caneta
Pipo	carta
seda	papel
grafite	lápiz
lupa	óculos
papagaio	radio
radinho	celular
puf	colchão
boi	vaso sanitário
fazer transporte	sacola
blindada	marmita

**Fonte:** pesquisadora, 2020.

Quando pensamos nesse repertório como signo de grupo, não podemos deixar de relacionar à sua constituição a relação espaço-temporal, pois é a partir da palavra, de acordo com Biderman (1998, p. 88) que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas.

A denominação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem, em tempos e espaços específicos e com sujeitos situados (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).

A construção de sentidos, nesse aspecto, se dá a partir do lugar no qual a fala do sujeito é constituída, assim, como a sociedade é constituída por relações hierarquizadas, essas relações de força são sustentadas pelo poder desses diferentes lugares que se fazem valer nas interações. Orlandi (2009) afirma que as palavras escolhidas para uma mesma coisa por sujeitos ou em situações diferentes significam diferentemente umas das outras.

Ou seja, a adolescente restrita ou privada de liberdade pode emitir palavras e produzir sentidos que vão em uma outra direção. Sujeitos alheios a este universo linguístico não percebem e nem conseguem interpretar tais palavras, dadas as condições em que estão ou foram produzidas.

Nesse panorama, os cronotopos da MSE são diversos e neles se inserem a experiência individual e coletiva dessas adolescentes. Ao utilizarem as gírias como variedade linguística em cronotopo específico da medida, elas expressam seus costumes, sua expressão cultural por meio da linguagem, que vem acompanhada pelas representações desses sujeitos naquele local específico (BAKHTIN, 2006). Em outro(s) ambiente(s), por exemplo, apartado da condição de restrição ou privação de liberdade, esses sujeitos assumiriam outro(s) papel(is) social(is) e suas representações pela linguagem se adequariam ao cronotopo vivenciado.

Uma situação que se pode depreender do ponto de vista social da linguagem na MSE, segundo Silva (2008), é que a gíria de grupo não se restringe aos limites dos muros da unidade. Ela transita entre a linguagem restrita de grupo ou gíria grupal e a linguagem comum ou gíria comum, utilizada pela população em geral, em contextos desprovidos de formalidade.

Pode-se dizer que é um repertório que transita de fora para dentro do sistema socioeducativo e vice-versa, por meio da mídia televisiva, radiofônica, de cartas, telefonemas, da família da adolescente, da convivência com servidores, dentre outros mecanismos que influenciam sua constituição, seu uso e sua disseminação.

As gírias medeiam o sentimento de pertença, de conexão, de cumplicidade e por que não de autoproteção? Em estudo promovido por Miranda e Paiva (2019), os autores atestam que mais importante que a declarada vinculação do/a adolescente a determinado grupo, é sua

negação no pertencimento a grupos ou facções rivais e é esta a principal tática utilizada na internação, por exemplo, para a aceitação de adolescentes por determinados grupos, pontuam.

Pertencer a dado grupo dentro do sistema socioeducativo, principalmente em médios e grandes centros urbanos, pode funcionar como garantia de vida após a desinternação. Sob a perspectiva de Santos (2014), isto ocorre porque é o território de origem quem vincula o sujeito e traz a ideia de pertencimento, caracterizando-se como raiz da identidade cultural - costumes, valores, cultura, crenças, autodefesa. Arrolamos, assim estas prerrogativas como algumas das prováveis razões que justificam a presença de grupos faccionados no interior das unidades socioeducativas.

Desconfiada, taciturna e observadora, a adolescente quando adentra esse sistema precisa sentir ‘o chão da unidade’, uma vez que normalmente este espaço para ela não representa um estabelecimento educacional. Ao contrário, a MSE é vista sob o aspecto punitivo e os espaços de acolhimento ou unidades socioeducativas, como prisões. Relato de uma adolescente, descrito por Diniz (2017, p. 70-74), demonstra essa afirmação: “cadeia é um lugar em que se observa tudo e todos, cada detalhe é percebido e uma das regras de sobrevivência é olhar mais e falar menos. [...]. A regra é sempre desconfiar [...]”.

No entanto, imediatamente a adolescente busca interação com as demais e tal comunicação se dá permeada por gírias. Santos e Timbane (2020) assinalam que a linguagem possui também uma função social, caracteriza manifestação de identidade entre seus falantes. É pela linguagem verbal ou não que as adolescentes reconhecem e são reconhecidas nos espaços da privação e/ou restrição de liberdade. Neste aspecto, a gíria de grupo é recurso que garante um lugar, ela constitui a adolescente individual e coletivamente. Ao se identificar com um elemento do grupo, este sujeito racionaliza sua importância no interior do grupo, é a satisfação da autoimagem aliada à identificação e ao reconhecimento proporcionado pela linguagem (CABELLO, 1991).

Miranda e Paiva (2019), ao tratar de espaços de privação de liberdade, ressaltam o “caráter criminogênico” ainda adotado na internação. Para eles, há certo incentivo já no atendimento inicial que precede a execução da medida para que o/a adolescente se declare pertencente a determinado grupo ou facção. Assim, ao chegarem à unidade de atendimento socioeducativo, a adolescente ou jovem é levada a alojamento no pavilhão do grupo a quem

garante pertencer, ali aglutinando na convivência diária costumes e padrões, dentre os quais, modo de se vestir, movimentos corporais e faciais, entonação de voz e a linguagem.

Nesse panorama, o desconhecimento da gíria de grupo pode interferir nas relações, possibilitando desde um simples desentendimento ao isolamento e à estigmatização de uma adolescente em relação às demais. Adolescentes também podem se autodeclarar integrantes de determinada facção ao adentrar a unidade socioeducativa e, em atendimento de acolhimento tentar saber “quem manda no bloco” (DINIZ, 2017).

Como delineado no perfil das adolescentes em MSE, boa parte dessas jovens são reincidentes e já conhecem como se dá a operacionalidade da MSE. A busca de informação a respeito de quem são as “xerifas” significa a busca de aliança para se resguardarem de possíveis retaliações dentro ou fora da unidade socioeducativa, revelando as incertezas que possuem quanto à sistematização da medida e a busca de proteção em um ambiente que consideram apenas punitivo (DINIZ, 2017).

Nesse aspecto, compreendemos porque as identidades coletivas são buscadas principalmente no ambiente de internação, dada a natureza dos aspectos espaço-temporais que alimenta este lugar. Assim, muito mais que “uma forma diferente de falar”, a gíria de grupo representa para as adolescentes em MSE de internação “uma forma de se libertar”, a própria manifestação de liberdade, mesmo que em um ambiente ainda limitado, e por vezes opressor, como é o da institucionalização (SILVA, 2008).

Na concepção de Miranda e Paiva (2019, p. 254, *grifos nossos*) essa vinculação acontece porque “ao se perceberem *despidas* de sua liberdade e de seus pertences, adolescentes *faccionadas* reforçam o que são através daquilo que não podem lhes tirar, sua pretensa posição de membro da facção”. Ademais, a condição de limitação da liberdade na MSE está atrelada a um cronotopo que pode favorecer vinculação efetiva e/ou simbólica a comandos e facções, pois é neste tempo-espaço que a adolescente pode iniciar a tomada de consciência sobre si.

A palavra de ordem na adolescência é descoberta: do mundo, da vida, do corpo, da sexualidade, portanto, é uma fase da vida que o sujeito tem muito a dizer, mas poucos espaços para se dizer; é uma fase da vida que pede um lugar, uma posição para se dizer, portanto, oferece risco maior de transgressão por seu caráter transitório. Neste cronotopo, os dizeres evidenciam

“entre o dito e o não dito, a incompletude, a contradição e a dispersão constitutiva de todo sujeito” (GALLI, 2010).

Ao se ver e estar em um cronotopo de institucionalização, com limitação de liberdade, delimitações de horários para dormir, levantar-se, alimentar-se, cumprir jornada de atividades dentre outros, a adolescente não vislumbra nenhuma possibilidade formativa para a vida porque ali ela considera que se encontra em uma prisão. A leitura que faz é de que a MSE se resume ao caráter utilitário e punitivo, como se a enviar constantemente a mensagem “não cometa ofensas, pois elas são contra a lei; aqueles que fazem o mal devem sofrer” (ZEHR, 2008, p. 21).

A partir desse olhar, é compreensível que esse sujeito assuma seu lugar de fala e se posicione, mesmo que por meio de códigos na interação discursiva, seja linguagem falada e/ou mediante desenhos figuras e letras grafitadas ou rascunhadas nas paredes do alojamento que a abriga, quando não dispostas em anotações ininteligíveis em capas de cadernos escolares. Em muitas situações, o corpo fala pelo movimento, pelos códigos, trazendo à luz o que Orlandi (2015) analisa: não é o que se fala, mas como você fala que implica num sentido.

A autora ressalta que o sentido não é um conteúdo depositado em algum lugar e que precisa ser procurado, ele se encontra na materialidade discursiva, que é a palavra. A palavra é a expressão cultural manifestada linguisticamente; é ela quem produz sentidos na comunicação concreta e contextualizada dentro da história e da sociedade. Para ter sentido precisa significar e significar é se inscrever na história. Ou seja, a língua para significar tem de se inscrever na história (ORLANDI, 2015).

Ressaltamos que não é porque a adolescente se encontra na condição de privada ou restrita de liberdade que tem de corresponder a esta situação para veicular seus discursos. Os lugares de enunciação não se traduzem, necessariamente, em posições coerentes e emancipatórias (MOREIRA; DIAS, 2017).

Desse lugar histórico e social que é a MSE, a adolescente assume seu lugar de fala e se constitui pela linguagem. Ali, nos diversos cronotopos, molda sua realidade de acordo com o espaço que ocupa, em tempos que atravessam meses, dias, ano(s). O tempo, em seu olhar, flui como punição e o espaço é visto como uma arena de lutas. Os cronotopos vivenciados, nesta caracterização, passam pelo tempo cronológico, porém, a experiência é determinada pela jornada e pela experiência subjetiva da adolescente (SILVA, 2000).

Entendemos que no contexto socioeducativo da MSE em meio fechado, a gíria de grupo venha ainda como contraponto ao silenciamento da voz dessa minoria social (PRETI, 2004), cujos sujeitos historicamente têm sido vistos como aqueles sem espaços de fala. A utilização deste repertório caracteriza um movimento que se contrapõe a isso e envolve questões diversas, dentre elas: gênero, identidade, orientação sexual e temas correlatos.

O uso das gírias nos espaços privativos e restritivos de liberdade também é resistência (PRETI, 1983), sua utilização nos cronotopos da MSE permite que o discurso seja produzido pela adolescente e não mais sobre ela, contribuindo para a política de identidades, com isso rompe com os regimes de silenciamento, lançando luz sobre um espaço propenso à invisibilidade. É a luta pela reivindicação de fala (ORTELLADO, 2017) por um grupo historicamente reduzido à condição de objeto.

Ali, a adolescente começa a compreender que o espaço é percebido e entendido de acordo com o tempo nele inscrito, “espaço e tempo tornam-se reflexos do sujeito, que semiotiza a realidade física” (BASTOS NETO, 2012, p. 6). Na restrição de liberdade, por exemplo, é comum ouvirmos da adolescente que “o tempo parou”, esta afirmação vem acompanhada por expressões de desesperança e apatia.

É como se a adolescente fosse permanecer para sempre ali, em MSE, como se o espaço por ela vivenciado sufocasse a passagem do tempo. Os sentidos atribuídos aos cronotopos ali vividos não permitem que experimente as possibilidades que o sistema disponibiliza em sua integralidade porque considera que lhes são ofertadas como punição. Ressalta-se que a MSE de Semiliberdade, por exemplo, possibilita que se busque, mediante os serviços ofertados junto à rede de apoio, auxílio para que a adolescente reflita sobre sua condição, repense ações e atitudes não emancipatórias, reescreva sua história de vida apartada de infrações. É uma medida em que as unidades tempo-espaço são representativas, analíticas, indissociáveis e complementares.

Apesar das possibilidades que essa MSE apresenta, ali, espaço e tempo são “vigiados” de perto, mas “não saem do lugar”, “demoram a passar”, relatam as adolescentes. Deste modo, os dias (crono-marcador) são contados minuto a minuto, enquanto o espaço/lugar (topo-marcador) físico existente demarca o desejo da adolescente pela liberdade e pela interação com “o mundo lá fora”.

Na MSE do meio fechado, o “tempo deixa suas marcas” (SILVEIRA; AXT, 2015, p. 187). O espaço é compartilhado com outras adolescentes, mas, ao mesmo tempo, não pertence a ninguém, ali várias histórias se encontram e se inscrevem; um espaço de disputa por canais de fala e de escuta.

Os embates são especialmente provocados em razão da invisibilidade em torno do atendimento a adolescentes mulheres se comparada aos processos atrelados à identidade hegemônica masculina que gesta e estrutura o sistema socioeducativo (ALMEIDA, 2016), a qual se mostra como reflexo de uma sociedade em que os homens ainda mantêm papéis sociais dominantes sobre as mulheres e outras identidades de gênero percebidas feminina.

Nos cronotopos da MSE, se pontuarmos a gíria de grupo como elemento identificador de suas usuárias - considerando que a comunidade de adolescentes mulheres em restrição/privação de liberdade, por si, representa um espectro muito menor na dimensão social e quantitativa de adolescentes homens no socioeducativo, somando-se a isso a idealização familiar e social construída em torno do que é ser mulher e “infratora”, respectivamente – porém é variedade linguística desprestigiada socialmente, mesmo que possua riqueza lexical e represente importante recurso de expressividade, originalidade e inovação da língua, situando suas falantes como pessoas criativas que, com sutileza, utilizam os recursos disponíveis na língua (PRETI, 2004).

É importante refletirmos sobre as mudanças que ocorrem nos vários usos da linguagem, os quais decorrem de fatores externos e internos ao sistema linguístico (LABOV, 2008), permitindo que os sujeitos sociais interagem mediante diferentes formas de linguagem. Assim, apesar de a vida social, em suas dimensões e esferas diversas, possuir práticas de linguagem diferentes, privilegia-se algumas variedades em detrimento de outras. A este respeito, Faraco (2006, p. 16) expressa:

A diversidade linguística é sempre um osso duro de roer, porque, além da diferença das formas, há uma valoração social diferenciada recaindo sobre as práticas de linguagem: algumas têm muito prestígio social (e constituem aquilo que chamamos de norma padrão), enquanto outras são menos prestigiadas e até ridicularizadas e censuradas. Essa valoração positiva ou negativa interfere diretamente em nossas atitudes em relação às variedades linguísticas e seus falantes, limitando, pela força dos pré-conceitos, nossa capacidade de julgar com a necessária clareza os fatos da língua e a diversidade sociocultural.

Esse linguista aponta que a sociedade em geral costuma imprimir na correção linguística valoração positiva a certos usos da linguagem e a outros não. No entanto, se avaliarmos os



aspectos valorativos apontados, vamos observar que é de caráter social tal diferenciação valorativa, pois sempre que se atribui determinadas formas e usos da língua como corretas, não se está tratando de alguma qualidade intrínseca a tais formas, que faria delas algo melhor que as demais. Segundo Faraco (2006, p. 17):

O que estabelece a correção são valores positivos que, por razões políticas e/ou culturais, são agregados a certas formas e não a outras. Assim, do ponto de vista estrutural (i.e., da organização da língua) todas as formas e variedades linguísticas são equivalentes. A diferença valorativa é de caráter social. Isso significa que todas as formas e variedades linguísticas têm uma organização estrutural (uma gramática), embora só algumas recebam a qualificação de corretas.

Nesse aspecto, observa-se valoração negativa sobre a “linguagem marginal ou proibida”, ou gíria de grupo denominada por Preti (1984) e associada a grupos marginalizados, dentre os quais o grupo de adolescentes em restrição e privação de liberdade, mesmo que estes grupos sociais, devido ao contato que estabelecem com a sociedade, vulgarizem sua linguagem, permitindo que seu vocabulário perca o signo de grupo e se incorpore à língua oral popular ou simplesmente ao vocabulário popular.

Ainda sobre a valoração negativa atribuída à gíria de grupo, sob a perspectiva de que é uma variedade que marginaliza ainda mais seus falantes, impossibilitando-lhes acesso a espaços de inclusão social, convém considerar fragmento pontuado por Bagno (2007, p. 129):

Algumas pessoas me dizem que a eliminação da noção de erro dará a entender que, em termos de língua, vale tudo. Não é bem assim. Na verdade, em termos de língua, tudo vale alguma coisa, mas esse valor vai depender de uma série de fatores. Falar gíria vale? Claro que vale: no lugar certo, no contexto adequado, com as pessoas certas. E usar palavrão? A mesma coisa.

Nesse sentido, quando a gíria é falada, aplicada e entendida no contexto de privação ou restrição de liberdade, ela vem como um signo, uma ideologia. Para Bakhtin e Volochinov (2003), no signo ideológico está sempre presente uma “acentuação valorativa” que faz com que o signo não se restrinja a uma expressão e ideia no sentido cognitivo, nem a um conceito e significado em sentido semântico.

O signo ideológico vem sempre acompanhado de um sentido pragmático, axiológico, por isso é fenômeno da realidade objetiva, objeto material que conquistou uma função ideológica (PONZIO, 2008).

Em sua essência, a determinação do normativismo e da gramática ligada à língua(gem) e seu ensino representa prática contrária ao desenvolvimento da criatividade do(s) sujeito(s),

afirma Possenti (1997), portanto, avessa à natureza essencialmente pragmática e contextual da linguagem. Coaduna com esta afirmação Faraco (2006) quando diz que a determinação normativista se estende, dada sua natureza conservadora, impositiva e excludente “a um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão e exclusão social. [...]. A questão da língua é uma questão política” (p. 25).

Por essa razão, esse estudioso da língua(gem) argumenta a necessidade de se compreender que existe o nível estrutural da língua, o qual não deve se misturar com os valores sociais. Neste sentido, sujeitos que falam variedades desvalorizadas socialmente não são linguisticamente inferiores. É preciso que

[...] se filtre criticamente os índices sociais de valor, negativos e positivos, que permeiam o trato com a linguagem, de maneira que a norma padrão e culta se situe adequadamente em meio às demais variedades, não se transformando em “camisa de força, nem em fator de exclusão” (FARACO, 2006, p. 26).

Para esse estudioso, não se pode ignorar que uma língua é constituída por um conjunto de variedades, ela não é apenas uma unidade da linguagem, mas uma entidade cultural e política.

Nesse aspecto, a gíria de grupo na MSE, influenciada pelo contexto cultural e ambiental em que se situa sua comunidade de falantes, determina socialmente seus integrantes, o seu lugar de fala, pois as variedades linguísticas figuratizam reflexos da própria sociedade com suas muitas variedades sociais, caracterizando o papel dos sujeitos, dividindo-os em grupos e classes (POSSENTI, 1997).

Ademais, condição de privadas de liberdade silencia as adolescentes, negando-lhes outras possibilidades de existência. Soma-se a isso o fato de essas adolescentes, em sua maioria, representarem um lugar marginalizado socialmente, conseqüentemente os espaços de escuta são limitados em razão deste lugar de fala. Esses sujeitos não têm representatividade, embora possuam lugar de fala e precisem ser ouvidas. É justamente neste aspecto que a gíria de grupo pode servir como ponte de interação entre elas, um lugar de fala individual e ao mesmo tempo coletivo.

Ali, no ambiente da unidade socioeducativa, os cruzamentos de vivências afetivas, vontades, necessidades, medos, ideias, questionamentos (PINHEIRO, 2012) dentre outros,

figurizam o cronotopo da MSE na internação e semiliberdade; tempo-espço em que as adolescentes conquistam e reafirmam a identidade de grupo, expressando a visão de mundo que possuem e expondo o julgamento sobre a sociedade que considera marginalizá-las. Ao fazerem uso das gírias de grupo como linguagem restrita codificada, subvertem as normas estabelecidas socialmente, identificam-se, imprimem valores, blindam-se, legitimam-se enquanto grupo (PRETI, 2000b).

A criação de neologismos, como as gírias, no ambiente de privação e restrição de liberdade dá sentido aos objetos sociais compartilhados, pois são “palavras carregados de conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” e sua compreensão é fruto de “ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2006, p. 96).

Adolescentes mulheres em MSE do meio fechado não estão circunscritas como fantoches nas relações dialógicas, elas são agentes organizadoras de discursos, responsáveis por seus atos e responsivas ao outro, organizam o universo de sua experiência imediata com imagens do mundo, elaboradas ou criadas a partir de categorias de tempo-espço, expressas pelas diferentes linguagens (BAKHTIN, 2014).

Nesse aspecto, acreditamos que o cronotopo dessas MSE essencialmente favoreça as diversas formas de manifestações linguísticas e, notadamente, a imersão, a transmissão e o aprendizado das gírias de grupo entre a população de adolescentes restritas e privadas de liberdade. É o cronotopo quem transforma as gírias, como fenômeno linguístico, em símbolo de identidade cultural e linguística e as identifica como grupo social no sistema socioeducativo.

A noção de cronotopo aliada ao conceito de valoração nos permite compreender o que para Bakhtin (2006) se define como a matriz espaço-temporal de onde os vários acontecimentos se realizam, materializam-se e significam. A concretização desses acontecimentos se dá na forma de enunciados (atos de dizer), e estes, por sua vez, organizam-se na forma de gêneros do discurso, os quais constroem visões do homem e de sua realidade e de onde se derivam valores.

Esse tempo-espço histórico é importante porque se assim não considerado, estaríamos nos referindo a determinado tempo e espço concebidos fora da relação com o sujeito e sua história, indo contra a proposta de Bakhtin (2014) que é a de investigar o equilíbrio entre as dimensões do espço e do tempo, na tentativa de compreender como se realizam a fusão dos índices espço-temporais em um todo inteligível e concreto (PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

Logo, sendo a linguagem construída historicamente, com e por sujeitos, não há como pensar qualquer concepção bakhtiniana fora da dialogicidade e historicidade. No dialogismo, é justamente o cronotopo a categoria responsável por revelar a imagem do espaço-tempo, mediado por sujeito, por acontecimentos da linguagem. A situação imediata e ampla, ou seja, esta condensação é a responsável pela constitutividade desse sujeito.

Nesse panorama, os cronotopos da MSE afetam e são afetados pelos sujeitos que a integram, configurando para Fiorin (2006) a ligação entre o mundo real e o mundo representado, em interação mútua. Ali, língua e sujeitos são povoados por discursos alheios e por relações dialógicas. Nos entrecruzamentos desses discursos e das relações estabelecidas são reproduzidas as dinâmicas sociais e as lutas ideológicas presentes mediante conflitos de toda ordem, caracterizando-se um tempo-espaço extremamente singular e que desafia cotidianamente.

No tempo-espaço da MSE, o ato comunicacional, enquanto atividade social, é marcado pela possibilidade de interação entre os sujeitos (as adolescentes), mediada pela presença de um componente social que é o enunciado, o dito. Assim, o repertório gírio é sempre precedido e sucedido pelo de um outro. A partir deste entendimento, a gíria de grupo como variedade linguística utilizada por adolescentes mulheres em privação ou restrição de liberdade é compreendida como uma das opções do léxico da Língua Portuguesa (LP) e como outras variedades da língua, adequa-se à situação de uso e à intenção do falante em relação ao ouvinte.

A gírias caracterizam unidades lexicais que abarcam o complexo inventário de ideias, interesses e ocupações deste grupo social e a que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social de seus falantes (SAPIR, 1987). Este processo traz evidências de que esse repertório linguístico singular e marginalizado, muitas vezes considerada linguagem de bandido (SANDES; LOBATO, 2019), traz significações outras a seus falantes no(s) cronotopo(s) da restrição e privação de liberdade do socioeducativo.

Portanto, sob o aspecto do estudo da língua(gem), a gíria de grupo é recurso expressivo de nossos tempos, podendo ser considerada um índice característico da contemporaneidade (PRETI, 2007) apesar do preconceito linguístico ainda existente em relação ao seu uso (BAGNO, 2007) e, talvez, por isso mesmo, deva constituir objeto de investigação.

### 3.3 Cronotopos e MSE: avanços e fragilidades

Comungamos com Saraiva (2021) quando diz que a legislação e o debate envolvendo a doutrina de execução das medidas socioeducativas ainda é recente e preceitos jurisprudenciais pautados na lei do SINASE, na Resolução nº 165/12<sup>70</sup> do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), ainda não são suficientes para abarcar a complexidade da socioeducação.

Importa-nos a compreensão de que a socioeducação é uma política transversal capaz de possibilitar aplicação do princípio da equidade e de concessão de direitos exclusivos a sujeitos ainda em processo de formação identitária. Portanto, não há como pensar sobre este conceito sem que nos embasemos numa concepção humana de educação, uma vez que a MSE visa proporcionar condições para que adolescentes reformulem sua visão de mundo e repensem suas trajetórias, dentre outros aspectos consubstanciados em seu PIA.

No tempo-espço da MSE de internação e semiliberdade, sabemos que processos contínuos de transformação social afetam a comunidade socioeducativa privada e restrita de liberdade e isso requer a indiscutível necessidade de uma gestão nacional socioeducativa que articule ações intencionadas para a adolescente nesta condição, de maneira que normativas, condutas, posturas e práticas estejam alinhadas de maneira uníssona, em todo o atendimento dispensado.

Orientações repassadas pela Organização das Nações Unidas nas Regras de Beijing aos Estados-membros, recomendam: a) formação, treinamento e outros meios apropriados de instrução para estabelecer e manter a necessária competência profissional de todo o pessoal que se ocupa dos casos do/a adolescentes; b) desenvolvimento de pesquisa científica e de avaliações em matéria de política de atendimento; c) garantia dos direitos fundamentais do/a adolescente nas fases de investigação e processamento; d) caráter estritamente confidencial dos registros de adolescentes e jovens atendidos/as em razão de ato infracional (ONU, 1985).

Observa-se, ainda, no âmbito de resolução de conflitos e emergências, muitas fragilidades relacionadas ao acompanhamento e à intervenção a adolescentes em cumprimento de MSE, especialmente que se encontram em risco de morte ou ameaçadas no interior das unidades socioeducativas. É necessário que se acompanhe os avanços legais, estruturais e

---

<sup>70</sup> Essa lei dispõe sobre normas gerais ao poder judiciário para o atendimento a adolescentes com identidade de ambos os sexos no âmbito da internação provisória e do cumprimento das medidas socioeducativas de meio fechado (internação e semiliberdade).

tecnológicos exigidos, pois os sujeitos atendidos são afetados por tais transformações, há necessidade de articulação conjunto entre os mecanismos de justiça, proteção, controle e gestão, visando a integração de medidas emancipatórias que atendam a adolescentes em situação de risco.

Compete ainda para a mudança atual, dentre outros aspectos, a eficiência de programas de formação continuada das equipes técnicas que integram o sistema de atendimento, de modo que estejam preparadas para dispensar escuta qualificada a adolescentes e jovens em MSE, os quais trazem em suas trajetórias percursos de luta contra o racismo e preconceitos diversos advindos por parte da sociedade e do próprio aparelho legislativo. Espaços de escuta qualificada durante a MSE ressignificam a trajetória desses sujeitos.

Embora a Lei do SINASE tenha sido criada com a possibilidade de instituir definitivamente um mecanismo normativo capaz de trazer a este organismo a suficiente eficácia de aplicação, gestão e execução das medidas socioeducativas, ainda se constata a necessidade de efetiva coordenação nacional e, sumariamente, de um efetivo sistema socioeducativo (SARAIVA, 2021).

Para esse jurista, um dos principais obstáculos à implantação e consolidação da política socioeducativa no país, em seu Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo<sup>71</sup>. é a organização pouco clara e compartimentada das responsabilidades operacionais do sistema como um todo.

A invisibilidade político-administrativa e a divisão político-operacional não facilitam a implantação e consolidação da política socioeducativa de maneira efetiva no país. Acrescenta que apesar dos esforços de políticas setoriais de Educação, Saúde e Assistência Social, observa-se pouca eficácia na coordenação de articulações locais que unifiquem e direcionem esforços necessários para os avanços que precisam ser alcançados, de modo que na execução da MSE em meio fechado não se reproduzam, na prática, os conceitos minoristas superados pela adoção da Doutrina da Proteção Integral (SARAIVA, 2021).

---

<sup>71</sup> Cujos objetivos/metasp devem ser efetivados a cada 10 anos e precisam envolver: aspectos de gestão, integração de órgãos que compõem o sistema, valorização de profissionais da socioeducação, autonomia de Conselhos dos Direitos nas deliberações e clareza nas regras institucionais definidas em regimentos internos das unidades socioeducativas (BRASIL, 2013).

Nesse cenário, nota-se ainda reflexos das legislações anteriores minoristas, que teimam em prevalecer, sendo constatadas no dia das unidades socioeducativas e em nível nacional, mediante levantamentos feitos pelo SINASE (BRASIL, 2019). Uma das refrações mais comuns e preocupante, é a prevalência da medida de internação quando deveria ser apenas indicada, em acordo com artigo 112, § 1º do Estatuto, em situações específicas, considerando-se: a capacidade da adolescente cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração (BRASIL, 1990).

Observa-se, ainda, permanente conflito entre o poder judiciário, que aplica a MSE, e o poder executivo, que a gesta e executa por intermédio dos programas de atendimento. Para Saraiva (2021), o juiz de execução da medida detém a chave de entrada e saída da adolescente, porém, quem garante a execução da medida é o poder executivo tanto no plano da privação de liberdade (poder estadual) quanto no plano das medidas em meio aberto (poder municipal). Há necessidade de alinhamento constante e aproximado entre essas instâncias.

Em consonância com os marcos legais que legislam a socioeducação, requer-se de Entidades de Atendimento (Secretarias) que ofertem serviços regionalizados, territorializados, intersetorializados e geridos de maneira democrática, com responsabilização e participação social e com integração operacional de todos os órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos (BRASIL, 2012). Observa-se, contudo, ainda dificuldades de acesso ao SGD e isso impossibilita a articulação ampla na execução da MSE, reduzindo os fluxos à dimensão interna.

Um caminho pontuado para resolutividade de questões pertinentes a tomadas de decisão no entendimento de Saraiva (2021) seria a autonomia na gestão das unidades socioeducativas, ou seja, há necessidade de descentralização de decisões das Entidades de atendimento ou Secretarias, a fim de favorecer o protagonismo das chefias imediatas. Esta ação facilitaria o processo de ações, o qual sumariamente necessitaria ter sua realização focada nos Eixos Estratégicos do SINASE para nortear articulações com a rede intersetorial, fluxos de atendimento e afins, de tal modo esquematizados, que garantissem direitos já negligenciados a adolescentes em cumprimento de MSE.

É necessário ainda compromisso coletivo de toda a equipe envolvida na execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas unidades socioeducativas, de modo que em suas ações se integrem as dimensões pedagógica e disciplinar. Ao problematizar a natureza (pedagógica

ou sancionatória) da MSE e questionar-se sobre a concepção de educação do SINASE, Meneghetti (2018) expõe as conclusões a que chegou:

Com relação ao SINASE, utiliza-se a categoria disciplina, no sentido dado por Foucault, para formular a hipótese de que as medidas socioeducativas, mais do que sancionatórias e/ou pedagógicas, constituem medidas sociodisciplinares, cujo efeito é tornar os adolescentes criminalizados, ao mesmo tempo, obedientes e produtivos. Numa analogia com a bandeira nacional, trata-se de fabricar o adolescente 'ordem e progresso' (p. 113).

Conforme esse autor, se analisados um conjunto de processos de execução de MSE, conclui-se que tal hipótese procede muito mais como projeto ou intencionalidade do que como prática efetiva, pelo menos no que se refere às medidas de internação e semiliberdade. Para o autor, apesar de todo esforço, o SINASE raramente consegue disciplinar a adolescente e assim, de um lado se tem o fracasso da medida de internação e/ou semiliberdade porque não consegue recuperar a adolescente, e do outro lado se tem o sucesso na consolidação do rótulo de “menor infrator”, “adolescente em conflito com a lei” e/ou outras adjetivações (MENEGHETTI, 2018).

Essa reflexão certamente provoca desconforto e inquietação, sobretudo em profissionais que labutam diariamente nas unidades socioeducativas de internação e semiliberdade, por vezes em condições adversas para que a MSE cumpra efetivamente um papel educativo entre adolescentes restritas e privadas de liberdade. No entanto, é uma problemática a enfrentar mediante a conscientização de que existem contradições que gestam as variadas formas de exclusão, não sendo diferente com relação ao público atendido no socioeducativo, o que implica considerar os aspectos históricos, culturais, sociais, econômicos e educacionais na oferta dos programas de atendimento da MSE.

Existe ainda imenso desafio na concretização das políticas de proteção a adolescentes egressas. Isso exige que os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente sejam mais presentes durante as MSE de meio fechado e, em suas deliberações, ouçam as adolescentes, inserindo a participação desses sujeitos em suas decisões e deliberações.

Por fim, um dos desafios mais prementes impostos à socioeducação é, certamente, desmitificar o ideário de que ao adolescente a quem se atribui ato infracional não é responsabilizada. Conforme já explicitado, o SINASE assegura a responsabilização, desmitificando a ideia de impunidade, porém, considerando “a peculiar condição de sujeito em formação” (BRASIL, 1990; 2012).



Tanto as diretrizes do SINASE quanto os objetivos e metas de seu Plano nacional de atendimento sinalizam esforços pela responsabilidade compartilhada na execução da MSE, exigindo que família, comunidade e poder público cumpram determinadas obrigações. Neste panorama o referido Plano vem como instrumento para clarear controvérsias, buscando integração dos órgãos que compõem o sistema socioeducativo na construção e reformulação de suas demandas, norteados programas de execução da MSE nos aspectos de planejamento, elaboração e a execução das ações do PIA.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

*O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro.*

*Bakhtin*

A análise cronotópica da MSE, à luz da teoria bakhtiniana, revela que a correlação entre tempo-espaço está ligada aos modos de percepção, aos acabamentos conferidos pela adolescente em restrição e privação de liberdade no sistema socioeducativo.

Ali é tempo-espaço em que a carga emotiva de sofrimento mental e, às vezes físico, como automutilações, isolamento social e tentativa(s) de suicídio recai sobre o aspecto semântico da medida. Em outras palavras, o sentido aprendido/dado à MSE pela adolescente nos demonstra a figuratização de cronotopos por ela vivenciados: cronotopo do isolamento, da solidão, das incertezas, do sentimento de injustiça e de violações de direitos, dentre outros.

Observando a trajetória das adolescentes na semiliberdade, notamos que o tempo-espaço é ali construído por percepções alinhavadas ao imaginário individual e coletivo. Podemos dizer que a relação da adolescente com o ambiente é mediatizada por representações em que se cria um jogo de forças. Ali, ela “constrói” o espaço (cadeia) de acordo com uma representação (lugar que pune, que violenta). Essas representações vêm construídas ao longo do tempo, na esteira de uma historicidade, mediatizada pela dialogicidade das adolescentes suas interações.

É tempo-espaço impresso a partir de percepções tecidas nas/pelas vivências e experiências da adolescente, sejam elas individuais ou coletivas, entre os vários cronotopos constituídos no cumprimento da MSE. Por isso, traçar a trajetória dessas adolescentes significa pensar sobre as várias contradições sociais que as acompanha, olhando-as enquanto sujeito/individual e coletivo/grupal, que se constitui em um processo histórico mediado por inúmeras e imbricadas relações.

Nessa trajetória, os cronotopos estão sujeitos a condições intertextuais, históricas, políticas e sociais, bem como a um significado particular, a partir das percepções individuais

desses sujeitos. As condições apresentadas e/ou vivenciadas pela adolescente determinam a percepção que ela tem de si e do outro, num movimento dialógico, aberto e inacabado, todavia, com possibilidades mínimas de articulação, uma vez que a solidão que teima em permanecer, o adoecimento mental que reverbera no físico, a quantidade de horas na tranca quando em internação, o pouco tempo disponibilizado para socialização e a estigmatização da variedade linguística que as inclui e emancipa revelam que a correlação entre tempo-espço na MSE está ligada aos modos de percepção e acabamentos conferidos pela expressão das representações sociais que sustentam as ações, posturas e comportamento.

A linguagem incorpora o discurso enquanto constitutivo do sujeito e esta é a razão pela qual a gíria de grupo pretende ser acessível apenas às adolescentes nos espaços da socioeducação. É vocabulário usado consciente e hegemonicamente como recurso expressivo, que se renova constantemente e demonstra a visão de mundo de suas usuárias. Pelas gírias, as adolescentes se inscrevem e se constituem como sujeitos na institucionalização.

São os diversos cronotopos de que se compõe a MSE quem alimenta e conduz à apropriação de escolhas lexicais que constituem as gírias de grupo durante o cumprimento da medida, indo ao encontro da afirmação de que língua e sujeito são povoados por discursos alheios, por relações dialógicas. É justamente nos (entre)cruzamentos de discursos e das relações humanas ali estabelecidas que se reproduz as dinâmicas sociais e as lutas ideológicas, determinadas pela situação material concreta e pelo contexto mais amplo ofertado pela socioeducação àquela comunidade de falantes.

No entanto, nesses cronotopos da MSE, aspectos que envolvem a gíria de grupo padecem de prejuízos, distorções, estereótipos e preconceito linguístico, embora em situações pontuais, apesar de a fala verbal encontrar-se silenciada, o corpo fale pelo movimento, pelos códigos, rascunhos, rabiscos e caricaturas desenhados em paredes e tetos.

A utilização deste repertório de grupo na privação/restricção de liberdade caracteriza um posicionamento das adolescentes, exprime um lugar de fala e como uma das manifestações da linguagem, identifica esta população pois conglomerada a cultura e revela a língua falada, descrita, observada e analisada em dado contexto social e em situações de uso. Deste lugar de fala, a adolescente revela valores, crenças, cultura.

A utilização desse repertório empodera, mas também é resistência. Se margearmos a solidão institucional a que essas “meninas” são submetidas, que as violenta e as desumaniza, conduzindo-as, por vezes, ao adoecimento psíquico, compreendemos que o uso da gíria de grupo configura uma relação de força, de poder, partindo do pressuposto de que na socioeducação a relação tempo-espaço é uma relação de força dupla que impõe coerções à percepção, ao estado de espírito, aos vieses psicológicos da adolescente, possibilitando processos que envolvem negação, reafirmação, questionamentos, necessidade de pertencer.

Nessa linha, nos infundáveis cruzamentos cronotópicos da/na MSE, a gíria de grupo é apenas um entre outros modos de realização das atividades culturais praticadas por adolescentes mulheres privadas e restritas de liberdade, pressupondo-se que comunidades de falantes articulam sua realidade linguisticamente considerando sua condição socioeconômica, política e cultural.

No entanto, por serem os espaços de privação de liberdade historicamente demarcados como masculino, a imagem de um corpo feminino capaz de cometer ato infracional implica um embaralhamento de códigos culturais, conseqüentemente, a linguagem enquanto expressão cultural sofre estigmatização por suas usuárias se encontrarem inscrita em um contexto sociocultural que padece de invisibilidade.

Propõe-se como desafio ao sistema socioeducativo, diante do entendimento de que a homogeneização é negativa, especialmente em país de extensão territorial tão ampla como o Brasil e com diversidade linguística, sociobiológica, histórica e cultural tão acentuada, que se trate na política de socioeducação e de maneira ampliada a perspectiva da identidade linguística e suas variedades, envolvendo as dimensões dos processos formativos, das juventudes, das desigualdades e diferenças, aprofundando-se reflexões sobre gênero e suas diversidades, da perspectiva da mulher, da sexualidade, das masculinidades.

Ao discutir identidades conseqüentemente o sistema socioeducativo permitirá que se reflita sobre os elementos de diferenciação do outro e as derivações dessas identidades e diferenças, suas singularidades (gênero, cor, raça, etnia, miscigenações, etc) e individualidades (autoestima, aspectos valorativos, dentre outros), na tentativa de se evitar segregações e/ou violações de direitos no que diz respeito ao uso da língua e suas variedades, à construção social do corpo, dentre outros.

Se essas políticas existem no sistema socioeducativo e estão sendo operacionalizadas, é preciso que se inclua adolescentes e jovens privadas e restritas de liberdade neste debate, uma vez que as identidades nos espaços da socioeducação têm sido silenciadas e isso tem a ver, intrinsecamente, com os atravessamentos de gênero, classe, raça, etnia e orientação sexual.

Sabemos que a privação e restrição de liberdade tem condicionantes, não podemos deixar de pensar as liberdades na perspectiva desses condicionantes e agentes sociais subjetivos estabelecidos, caso contrário, o que significaria a perspectiva de liberdade? No entanto, a adolescente interna não pode ser tratada sob a perspectiva de um número e apenas do coletivo. É preciso que se discuta a perspectiva da identidade individual tanto quanto a questão da integração, da ressocialização pois estigmas ali estão estabelecidos.

Também no sistema socioeducativo é preciso que se reveja a prática que define a adolescente em relação ao homem e através do olhar do homem, tanto em relação aos aspectos arquitetônicos e estruturais quanto aos aspectos burocráticos, de procedimentos e de atendimento na execução da MSE. Por vezes, estes a confinam a um papel de submissão entremeado por processos que minam a criatividade e o protagonismo. Apesar de tênue avanço trazido recentemente pelo Conselho Nacional de Justiça no atendimento ao público feminino, existe no sistema socioeducativo, no âmbito de gestão, o desafio da implementação de políticas de gênero.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra M. de. *Educação de Mulheres e Jovens Privadas de Liberdade: vulnerabilidade socioeducacional e contingências da privação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

ANDRADE, Clara de J. M. *As equipes de saúde da família e a violência doméstica contra a mulher, um olhar de gênero*. 2009. 139 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARAÚJO, Júlio C. Chats na web: a linguagem proibida e a queda de tabus. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, v. 8, n. 2, p. 311-334, maio/ago. 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2287/1/2008\\_art.\\_ARAUJO%2c%20JC.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2287/1/2008_art._ARAUJO%2c%20JC.pdf). Acesso: 26 fev. 2022.

ARRAZ, Fernando M. Gíria socioeducativa: recurso linguístico utilizado pelos adolescentes que cumprem medida de internação socioeducativa. *Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem*, (12), 29-40. Pouso Alegre, ano VII, no 12, jul.-dez. 2020 –ISSN 2359-2192. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/737>. Acesso: 12 dez 2020.

ASSIS, Simone G.; CONSTANTINO, Patrícia. *Filhas do mundo: infração juvenil no Rio de Janeiro*: Fiocruz, 2001.

AYRES, José R; et al. Vulnerabilidades prevenção em tempo de AIDS. In: PARKER, R. et al. *Sexualidade pelo avesso: Direitos, Identidades e Poder*. São Paulo: Editora 34, 1999.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, Valentin N. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra, 5a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: - \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Mayra D. S.; SOUSA, Douglas H. de.; SANDES, Marlene B. Fatores que conduzem à reincidência no sistema socioeducativo. *Notas de diálogos*. Grupo de WhatsApp. Palmas/TO, 2021.

BARBOSA, Mayra D. S.; SANDES, Marlene B.; FERNANDES, Maria N. O Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) de Palmas – TO: a percepção sobre o suporte familiar no contexto pandêmico. Dossiê: Jovens, direitos humanos e inclusão socioeducativa à prova de pandemia, PPG-UEPA. *Revista Cocar*. Edição Especial n.12/2022 p. 1-20, ISSN: 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4787>. Acesso 27 jun. 2022.

BARROS, Aline F. Gênero, sexualidades e corporeidades: reflexões dentro das unidades socioeducativas do Rio de Janeiro. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 5, N.1- pág. 30-45, janeiro-abril de 2019.

BARROS, Diana L. P. Dialogismo, Polifonia, Enunciação. In: BARROS, Diana L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.

BASTOS NETO, Adalberto. O espaço e o ser: uma análise do romance galileia. *Estação Literária*, v. 10, p. 108-119, dez. 2012, Londrina. ISSN 1983-1048. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25863>. Acesso em: 22 de fev. 2020.

BEMONG, Nele et al. *Bakhtin e o cronotopo*: reflexões, aplicações, perspectivas. Tradução Oziris Borges Filho et al. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 248p.

BERNI, Vanessa L.; ROSO, Adriane. A adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. *Psicol. Soc.* 26, abril 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/vQrgynH9BHggw3M5kXnHjmm/?lang=pt>. Acesso em: 13 de jan. 2022.

BISINOTO, Cynthia et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo (on-line)*, v. 20, 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo, SP. Editora Saraiva, 2007.

BORGES, Rosane. Rosane Borges: entrevista (jan. 2017). O que é ‘lugar de fala’ e como ele é aplicado no debate público. Entrevistadores: Matheus Moreira e Tatiana Dias. São Paulo: *NEXO Jornal Digital*, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-é-‘lugar-de-fala’-e-como-é-aplicado-no-debate-público>. Acesso em: 02 jan. 2020. Acesso: 12 março 2020.

BOTEGA, João L. de C.; SILVEIRA, Mayra. Eixo 1: infância, adolescência e direito. *Curso Adolescência, criminalidade e responsabilização*: aspectos materiais e processuais. Escola de Socioeducação. Universidade de Brasília, 2021. Acesso restrito ao cursista. Acesso: 17 de set. 2021.

BIDERMAN, Maria T. C. Dimensões da palavra. *Rev. Filosofia e Linguística Portuguesa*, n. 02, 1998, p. 81-118.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

BRAIT, Beth. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. *Rev. bras. Psicanálise*, v. 46, no.4, São Paulo, out./dez. 2012. Versão Impressa ISSN 0486-641X. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-641X2012000400008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2012000400008). Acesso: 13 dez. 2021.

BRANDÃO, Carlos. *O Que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 de ago. 2020.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927*. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm). Acesso: 18 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979*. Institui o Código de Menores. Revogada pela Lei nº 8.069, de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 13 de dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 13 de dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) regulamenta a execução de medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que cometem ato infracional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm). Acesso em: 27 de fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo 2013-2022: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília, 2013. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/conanda/sinase\\_plano\\_decenal\\_2013\\_2022\\_consulta\\_publica.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/conanda/sinase_plano_decenal_2013_2022_consulta_publica.pdf). Acesso: 13 de maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Levantamento Anual SINASE 2017*. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/LevantamentoAnualdoSINASE2017.pdf>. Acesso: 13 de ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Resolução nº 225, de 27 de dezembro de 2021*. Dispõe sobre diretrizes para o atendimento socioeducativo às adolescentes privadas de liberdade no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-225-de-27-de-dezembro-de-2021-405921247>. Acesso: 08 de jun. 2021.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 165, de 16 de novembro de 2012*. Dispõe sobre normas gerais para o atendimento, pelo Poder Judiciário, ao adolescente em conflito com a lei no âmbito na



internação provisória e do cumprimento das medidas socioeducativas. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1640>. Acesso: 12 de junho de 2020.

CABELLO, Ana R. G. Processo de formação da gíria brasileira. In: *Revista ALFA*; n° 35. UNESP, 1991.

CAMPEIZ, Ana Flávia.; COSTA, Maria das Dôres T.; SANDES, Marlene B. Diálogo com Sabores. In: Ana F. C.; Márcia R. da S.; Rodrigo A. F. de; Rute A. dos [Orgs]. *Coletâneas da Socioeducação: vozes do Tocantins*. Palmas, 2020. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/31298>. Acesso: 08 jul. 2021. (2020).

CARVALHO, Márcio de P. *Execução das medidas socioeducativas*. 2ª ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Processo, 2020.

CARVALHO, Salo de; WEIGERT, Mariana de Assis Brasil. As Alternativas às Penas e às Medidas Socioeducativas: estudo comparado entre distintos modelos de controle social punitivo. *Sequência*, n. 64, p. 227-257, jul. 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2012v33n64p227>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/seq/a/Lwy9gjDqWjPBQ6N79YLjjRH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de jul. 2021.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. *Entre Letras*, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em <https://core.ac.uk/reader/267889994>. Acesso em 22 jul. 2021.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia do. Subvertendo o conceito de adolescência. *Revista Arq. bras. psicol.*, v. 57 n.1, Rio de Janeiro, jun. 2005, versão On-line ISSN 1809-5267. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672005000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672005000100002). Acesso em: 02 ago. 2020.

CORACINI, Maria José R.F. Discurso e Escrit(ur)a: entre a necessidade de ensinar e a (im)possibilidade de ensinar. In: *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira*. Beatriz Maria Eckert-Hoff e Maria José Rodrigues Faria Coracini (Orgs). Campinas, SP: mercado de letras, 2010.

CONANDA. *Resolução nº 119/2006, de 11 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre o SINASE. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao\\_119\\_conanda\\_sinase.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/resolucao_119_conanda_sinase.pdf). Acesso em: 10 de dez. 2019.

CONCHÃO, Silmara A. *Masculino e feminino: a primeira vez - a análise de gênero sobre sexualidade na adolescência*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.8.2008.tde-05022009-112837. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-05022009-112837/publico/dissertacao\\_silmara\\_a\\_conchao](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-05022009-112837/publico/dissertacao_silmara_a_conchao). Acesso em 13 de jan. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Dos espaços aos direitos: a realidade da ressocialização das medidas socioeducativas de internação das adolescentes do sexo feminino*

em conflito com a lei nas cinco regiões. Brasília: CNJ, 2015. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/cb905d37b1c494f05afc1a14ed56d96b.pdf>. Acesso em: 06 abril 2021.

CORBO, Wallace de A. Resenha: “*O que é lugar de fala?*” e por que ele importa para o Direito? RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando. Revista Publicum, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, 2018, p. 248-251.

CRUZ, Monique. *A institucionalização da tortura nos espaços de privação de liberdade*. 2019. Disponível em: <http://www.global.org.br/blog/institucionalizacao-da-tortura-no-sistema-de-privacao-da-liberdade/>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

D'ANGELO, Luisa B.; HERNÁNDEZ, Jimena de G. Sexualidade, um direito (secundário)? Atravessamentos entre sexualidade, socioeducação e punição. Plural: *Revista de Ciências Sociais*, 24(1), 78-104, 2017.

DINIZ, Débora. *Meninas Fora da lei - a medida socioeducativa de internação no Distrito Federal*. Brasília: Letras Livres, 2017. Disponível em: <http://anis.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Anis-Meninas-fora-da-lei-2017-2.pdf>. Acesso em 15 de jul. 2018.

ESPINOZA, Olga. A mulher como vítima e agressora no sistema punitivo. In: *Revista Transdisciplinar de Ciências Penitenciárias*. Universidade Católica de Pelotas. V. 2, N. 1, EDUCAT, 2003.

ETTO, Rodrigo Mazer; CARLOS, Valeska Gracioso. Um estudo sociolinguístico da linguagem de adolescentes de um Centro Socioeducativo. *Revista de Programa de Pós-Graduação da UFMS*, vol. 23, nº 45, 2019, p.59-87. Disponível em <https://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/7083/5890>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FALCADE, Ires A.; ASINELLI-LUZ, Araci. Discriminação de gênero no sistema penitenciário: implicações vividas. In: *Mulheres invisíveis: por entre muros e grades*. Ires Aparecida Falcade. 1ª ed. Curitiba: JM Ed. e Livraria Jurídica, 2016.

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

\_\_\_\_\_. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópio*, vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr 2006.

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo P. da Notas Teóricas e Metodológicas. In: FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. *Socioeducação no Brasil: intersectorialidades, desafios e referências para o atendimento*, vol. 2. Curitiba, PR: Nova Praxis, 2019, p. 20-24.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: *o léxico em estudo*. Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (Org.) Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 217-234.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Atica, 2011. Disponível em:

[https://www.academia.edu/39629442/\\_Jos%C3%A9\\_Luiz\\_Fiorin\\_Introdu%C3%A7%C3%A3o\\_ao\\_Pensamento\\_de\\_z-lib.org\\_](https://www.academia.edu/39629442/_Jos%C3%A9_Luiz_Fiorin_Introdu%C3%A7%C3%A3o_ao_Pensamento_de_z-lib.org_). Acesso em: 13 d3 jul 2021.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Sistema de Bibliotecas. *Manual de normalização para elaboração de trabalhos acadêmico-científicos da Universidade Federal do Tocantins/UFT*, Sibib.Palmas, TO: UFT, 2017. 101f

GALLI, Fernanda C. S. Escrita: (re) construção de vozes, sentidos, eus. In: *Escrit(u)ra de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*/Beatriz Maria Eckert-Hoff e Maria Jose Rodrigues Coracini (orgs). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p.51-66.

GANCHO, Cândida. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2000.

GEBARA Ivone. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresa*, vol. 35,3: 20-29. São Paulo, 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200/36944>. Acesso em: 03 de dez. de 2021.

GÓES, Ângela C. F. *Adolescências: olhares sobre teorias, dados empíricos e políticas públicas*. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, 2006.

GIORDANI, Annecy T. *Violências contra a mulher*. São Paulo: Yendis, 2006.

GREGORI, Maria F. *Cenas e queixas: Um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe/UFSCar. *Cadernos de Estudos Palavras e contra palavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 112p. [https://www.fe.unicamp.br/eventos/falaoutraescola/Alteridade\\_e\\_Dialogo-site.pdf](https://www.fe.unicamp.br/eventos/falaoutraescola/Alteridade_e_Dialogo-site.pdf).

HERNÁNDEZ, Jimena de G.; D'ANGELO, Luisa B. Sexualidade, gênero e juventude: notas sobre experiências de pesquisa no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro. *Revista Interações Sociais [recurso eletrônico]: REIS / Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande. Dados eletrônicos*. Vol. 2, n. 1 (jan./jun. 2018). Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2018, p. 35-46. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/issue/view/636>. Acesso: 12 de set. 2021.

HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his World*. London: Routledge, 1990.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *estimativas da população dos municípios brasileiros em 2019*. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/25278-ibge-divulga-as-estimativas-da-populacao-dos-municipios-para-2019.html>. Acesso: 13 de jul, 2021.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEWKOWICZ, Ida; GUTIÉRREZ, Horácio; FLORENTINO, Manolo. Crianças no mundo do trabalho. In: *Trabalho compulsório e trabalho livre na história do Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

LIBÂNEO, José C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educ. rev. [online]*. 2001, n.17, pp.153-176. ISSN 0104-4060.

LIMA, Fernanda da S.; VERONESE, Josiane R. P. Os direitos da Criança e do Adolescente: a necessária efetivação dos direitos fundamentais. *Coleção Pensando Direito do Século XXI*, vol. V, Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99635/VD-Direito-da-Crianca-18-09-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 de set. 2020.

LIMA, Gigliola. M. B. *Mulheres presidiárias: Sobreviventes de um mundo de sofrimento, desassistência e privações*. Dissertação (Mestrado de Enfermagem em Saúde Pública) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2005.

MACÊDO, Gabriel F. C. de; VIEIRA, Nadja M. A experiência da unidade espaço-tempo na literatura e na psicologia. In: Bakhtiniana, *Rev. Estud. Discurso*, vol.10, n. 1, São Paulo, Jan/Apr. 2015. On-line version. ISSN 2176-4573. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732015000100119](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732015000100119). Acesso: 13 de jan. de 2020.

MENEGHETTI, Gustavo. *Na Mira do Sistema Penal: o processo de criminalização de adolescentes pobres, negros e moradores da periferia*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189929/PGSS0203-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 de out. 2021.

MIRANDA, Gabriel; PAIVA, Ilana L. de. Notas Introdutórias sobre adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e grupos criminosos. In: FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. *Socioeducação no Brasil: intersectorialidades, desafios e referências para o atendimento*, vol 4. Curitiba, PR: Nova Práxis, 2019, p. 250-265.

MOCELIN, Márcia R. *Políticas públicas e atos infracionais: educação nos centros de socioduação infanto-juvenil no Paraná*. Curitiba: UTP, 2009.

\_\_\_\_\_. *Adolescência em conflito com a lei ou a lei em conflito com a adolescência: a socioeducação em questão*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.

MORAES, Carlos W. da R; NETO, Antônio C. da S.; SILVA, Luiza H. O. da. Uma leitura de metáfora do filme “Adeus Lênin”, de Wolfgang Becker: representações do declínio socialista

na Alemanha e o trabalho com metáforas na escola. *Revista Philologus*, ano 23, n. 69, Rio de Janeiro: CIFEFIL, set/dez 2017.

MOREIRA, Matheus; DIAS, Tatiana. *O que é 'lugar de fala' e como ele é aplicado no debate público*. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-%C3%A9-%E2%80%98lugar-de-fala%E2%80%99-e-como-ele-%C3%A9-aplicado-no-debate-p%C3%BAblico>. Acesso: 13 de jul. 2021.

MULLER, Crisna M. *Socioeducação: fundamentos históricos, conceituais e seus reflexos no cumprimento das medidas socioeducativas no Brasil: estudo de caso*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2019. 276P. ISBN 978-85-519-1531-8.

NANJARÍ, C. C. Gênero; como categoria de análise para desvendar a violência contra as mulheres: um desafio para a educação teológica. *Revista Caminhando*, São Paulo, v.14, n. 2, p. 141-151, 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CA/article/view/1118/1142>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

NASCIMENTO, Mauricio R. de S. Socioeducação, segurança e direitos humanos. *Curso de Formação de Oficiais Analista Socioeducador*, vol. 1 - p. 01-301, jan/marco 2017. COPESE - comissão permanente de seleção da Universidade Federal do Tocantins.

NUNES, Eduardo S. N. *A infância sob tutela: os Tribunais de Menores na América Latina na primeira metade do século XX*. XXVII Simpósio Nacional de História, 2013. Disponível em [http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/27/1371351513\\_ARQUIVO\\_ArtigoEduardoSilveiraNettoNunesanpuh2013.pdf](http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/27/1371351513_ARQUIVO_ArtigoEduardoSilveiraNettoNunesanpuh2013.pdf). Acesso em 25 jul. 2021.

OLIVEIRA, Maria C. S. L. de; COSTA, Daniela L. P.; CAMARGO, Carolina K. de. Infração juvenil feminina e socioeducação: um enfoque cultural e de gênero. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 18 n. 1 p. 72-92, Jan-abril 2018, Rio de Janeiro. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v18n1/v18n1a05.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

OLIVEIRA, Maria E. de; FREIRE, Manoel. O cronotopo narrativo: uma análise do romance *Dôra*, Doralina. *Anais do SILEL*. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ONU. *Declaração dos Direitos da Criança 1959*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso: 09 de ago. 2020.

\_\_\_\_\_. *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Jovens (Regras De Beijing)*. 1985. Ministério Público Portugal. Procuradoria Geral da República. Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Disponível em: [https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/regras\\_minimas\\_beijing.pdf](https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/regras_minimas_beijing.pdf). Acesso: 1-ç-2 de jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Declaração dos Direitos da Criança – 1989. *Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 01 de set. 2020.

\_\_\_\_\_. Princípios orientadores de Riad. Princípios Orientadores das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil. *Resolução 45/112, de 14 de dezembro de 1990*. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/Base%20Legis/PrincipRiade.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade*, 1990. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/media/Base%20Legis/RegOnuProtMenor.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORTELLADO, Pablo. entrevista (jan. 2017). O que é ‘lugar de fala’ e como ele é aplicado no debate público. Entrevistadores: Matheus Moreira e Tatiana Dias. *NEXO Jornal Digital*, 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-é-‘lugar-de-fala’-e-como-ele-é-aplicado-no-debate-público>. Acesso em: 02 jan. 2020.

PEREIRA, Rodrigo A.; RODRIGUES, Rosângela Hammes. *O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem*, v. 14 n. 1 (2014) . Disponível em: [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/2423](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2423). Acesso: 06 set. 2020.

PERMÍNIO, Henrique B.; COSTA, Ana Lígia B. O acolhimento da população LGBT em Unidades Socioeducativas. In: FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. *Socioeducação no Brasil: intersetorialidades, desafios e referências para o atendimento*, vol. 4. Curitiba, PR: Nova Praxis, 2019, p. 112-133.

PINHEIRO, Fabiana P. da S. *A gíria como processo alternativo de comunicação de jovens privados de liberdade do centro educacional São Miguel*. Monografia (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29230/1/2012\\_tcc\\_fpspinheiro.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29230/1/2012_tcc_fpspinheiro.pdf). Acesso: 02 de jun. 2020.

PONZIO, Augusto. *A revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: contexto, 2008.

PORTO, Filipe M. dos S.; ANDRADE, Karylleila dos Santos. *A gíria de grupo na comunidade LGBTT de Palmas*. UFT, 2013. Disponível em: <http://www.revista.uft.edu.br/index.php/sic/IX/paper/viewFile/753/278>. Acesso em 15 jul. 2021.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

PRETI, Dino F. *A linguagem proibida*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

\_\_\_\_\_. *A gíria e outros temas*. São Paulo: T.A., Queiroz/EDUSP, 1984.

\_\_\_\_\_. Dicionários de Gíria. In: *Revista ALFA*, nº 44. UNESP. São Paulo, 2000a.

\_\_\_\_\_. Transformações do fenômeno Sociolinguístico da gíria. *Rev. ANPOLL*, n. 9, p. 213-226, jul./dez. 2000b. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/373/382>. Acesso em: 17 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. *O léxico na linguagem popular: a gíria*. 2007. Disponível em <https://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp18/02.pdf>. Acesso em: 12 março de 2017.

RANGEL, Ana P. V. *Modalidades de arranjos familiares na atualidade*. 2014. Disponível em: <https://daniellixavierfreitas.jusbrasil.com.br/artigos/143732565/modalidades-de-arranjos-familiares-na-atualidade>. Acesso: 12 de set. 2021.

RANIERE, Édio. *A invenção das medidas socioeducativas*. 2014. 196f. Tese Doutorado em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87585/000911217.pdf?sequenc>. Acesso em: 13 de nov., 2019.

RIBEIRO, Djamila. *A questão das mulheres negras precisa ser central*. 2016. Disponível em <https://www.geledes.org.br/questao-das-mulheres-negras-precisa-ser-central/>. Acesso em: 3 de maio 2021.

\_\_\_\_\_. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017, 112p. Feminismos Plurais) ISBN: 978-85-9530-073-6.

RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; CASSANIGA, Neide. Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. *Educar em Revista*, n. 15, Curitiba: PR, jan./dec., 1999. ISSN 0104-4060. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n15/n15a11.pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2020.

RODRIGUES, Marcela M.; MENDONÇA, Ângela. Medidas Socioeducativa em Meio Aberto. *Revista Igualdade*, nº 42 – Vol. I, p. 185-206, Núcleo de Comunicação Institucional – MPPR, Março, 2008. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-434.html>. Acesso: 07 de dez. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

BARBOSA, Mayra D. S.; SOUSA, Douglas H. de; SANDES, Marlene B. Fatores que conduzem à reincidência no sistema socioeducativo. Palmas, 2021. *Notas de diálogos*. Grupo de WhatsApp dos agentes especialistas socioeducativo do Estado do Tocantins – Palmas-TO, 2021.

SANDES, Marlene B.; LOBATO, Iolene M. O adolescente infrator e o discurso midiático ‘bandido bom é bandido morto. In: FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. *Socioeducação no Brasil: intersectorialidades, desafios e referências para o atendimento*, vol. 4. Curitiba, PR: Nova Praxis, 2019, p. 234-249.

SANDES, Marlene B.; MEDEIROS, Valéria da. A socioeducação e seu caráter pedagógico. In: *Direitos Humanos e educação – uma relação indissociável*. Giseli Valezi Raymundo (Org.). Curitiba: Bagai, 2020.

SANTOS, Boaventura S. Democratizar o espaço, democratizar o território. *Revista de Educação Educere et educare*, vol.9 nº 17 jan./jun.2014 p. 169-180. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/9293/7413>. Acesso: 12 de jun. de 2020.

SANTOS, Elen A. dos. *As adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: um diálogo sobre as questões de gênero, escolarização, sociedade de consumo e ato infracional*. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2016. Disponível em [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22693/1/2016\\_ElenAlvesdosSantos.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22693/1/2016_ElenAlvesdosSantos.pdf). Acesso em 20 ago. 2021.

SANTOS, Ivonete da S.; TIMBANE, Alexandre A. *A identidade linguística brasileira e portuguesa: duas pátrias, uma mesma língua?* 1ª ed. Curitiba: Editora Appris, 2020.

SAPIR, Edward. *Linguística como ciência: uma introdução*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1987 [1947].

SARAIVA, Joao B. da C. Debate dimensão gestão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: *1º Seminário - Avaliação de Implementação do SINASE*. Centro de Estudos Internacionais sobre Governo (CEGOV). março 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e7-GWU1sOoU&t=998s>. Acesso: 1 de março 2021.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11a ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Carla R.; LOPES, Roseli E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, Jul-Dez, 2009, v. 17, n.2, p. 87-106.

SILVA, Maria E. T. *Os Sentido da Liberdade ... A gíria Prisional como resultado de uma produção léxica criativa e significativa*. 2008. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93957/silva\\_met\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93957/silva_met_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso: 22 de dez. 2020.

SILVA, Romero; BAUER, Thaisi. O papel do agente socioeducativo nas unidades de internação. In: FERNANDES, M. N.; COSTA, R. P. da. *Socioeducação no Brasil: intersectorialidades, desafios e referências para o atendimento*, vol 1, p. 404-415. Curitiba, PR: Nova Praxis, 2019.

SILVA, Tomaz T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* / Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Disponível em: [http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA\\_-\\_Identidade\\_e\\_Diferen%C3%A7a.pdf](http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA_-_Identidade_e_Diferen%C3%A7a.pdf). Acesso em: 30 de agosto 2021.



SILVEIRA, Paloma D.; AXT, Margarete. *Mikhail Bakhtin e Manoel de Barros: entre o cronotopo e a infância*. Bakhtiniana, São Paulo, 10 (1): 176-192, Jan/abril. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/bak/a/FDYdmNpDRMdmLQbZdJKwZKk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2021.

SOUZA, Danielle G. de B. *A repercussão das diretrizes pedagógicas do SINASE no projeto arquitetônico de unidades socioeducativas de internação*. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas do Espaço Habitado) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/727>. Acesso: 01 dez. 2020.

SOUZA, Sérgio A. G. P. de. A declaração dos direitos da criança e a convenção sobre os direitos da criança. Direitos humanos a proteger em um mundo em guerra. *Revista Jus Navigandi*, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 7, n. 53, 1 jan. 2002. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/2568>. Acesso em: 1 ago. 2020.

TEIXEIRA, Maria de L. T. *Adolescência - Violência: uma ferida de nosso tempo*. 2002. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

THOMPSON, John. B. *Ideologia e cultura moderna*. Teoria Social Crítica na era dos meios de comunicação de massa. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TIRONI, Tatiana M. M. *Círculo restaurativo em uma unidade feminina: relato de experiência*. In: FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. *Socioeducação no Brasil: intersectorialidades, desafios e referências para o atendimento*, vol. 4. Curitiba, PR: Nova Praxis, 2019, p. 172-192.

TOCANTINS. Secretaria de Estado de Cidadania e Justiça. *Portaria SECIJU/TO nº 892, de 20 de dezembro de 2018*. Aprova o Regimento Interno das Unidades de Semiliberdade no âmbito do Estado do Tocantins. Diário Oficial n. 5.264, de 26 de dez. 2018, p. 7-21. Disponível em: <file:///D:/Marlene%20Backup/Downloads/doe-5264-26122018.pdf>. Acesso: 03 de out. 2020.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado do Tocantins. *Lei nº 3.421, de 8 de março de 2019*. Dispõe sobre a organização da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo Estadual, e adota outras providências. Disponível em: <http://dtri.sefaz.to.gov.br/legislacao/ntributaria/Leis/Lei3.421.19-Estrutura.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.421%2C%20de%208,Estadual%2C%20e%20adota%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso: 12 de jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Cidadania e Justiça do Estado - SECIJU. *Portaria n.º 234, de 16 de março de 2020*. Palmas, TO, 2020a.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 6.072, de 21 de março de 2020*: declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Tocantins afetado pela COVID-19 (novo Coronavírus) - Codificação Brasileira de Desastre 1.5.1.1.0, e adota outras providências. Palmas, 2020b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391289>. Acesso em: 24 de set 2021.

\_\_\_\_\_. *Decreto n.º 6.156, de 18 de setembro de 2020*: altera o caput do art. 1º do Decreto 6.072, de 21 de março de 2020, que dispõe sobre a declaração do estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Tocantins e adota outras providências. Palmas, 2020c.

Disponível em: <http://servicos.casacivil.to.gov.br/decretos/decreto/6156>. Acesso em: 24 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Cidadania e Justiça do Estado do Tocantins. Superintendência de Administração do Sistema de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SASPDCA. *Relatório Estatístico do Sistema Socioeducativo do Tocantins, 2020d*. Disponível em: <https://www.to.gov.br/cidadaniaejustica/relatorioestatistico-do-sistema-socioeducativo-2020/18kq65jtp853>. Acesso: 13 ago. 2021.

TONELI, Maria J. F. Sexualidade, gênero e gerações: continuando o debate. *Diálogos em psicologia social [online]*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 147-167. Disponível em <http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-12.pdf>. Acesso 19 maio 2021.

UNICEF. *História dos direitos da criança*. 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso: 03 de março 2020.

ZANELLA, Maria N.; LARA, Ângela M. de B. O Código de Menores de 1927, o direito penal do menor e os congressos internacionais - o nascimento da justiça juvenil. *Revista Angelus Novus, USP – Ano VI, n. 10, p. 105-128, 2015*. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ran/article/download/123947/120180/>. Acesso em: 06 de out. 2020.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça restaurativa*. Trad. Tônia VanAcker. São Paulo: Palas Athena Editora, 2008.