

UMA INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DO MÉTODO DE HISTÓRIA DE VIDA

**MARIA INÊS GANDOLFO
CONCEIÇÃO**

*Psicóloga
Programa de Pós-Graduação
em Psicologia Clínica e
Cultura da Universidade de
Brasília. Brasília, DF, Brasil.
E-mail: inesgandolfo@gmail.
com*

**MARIA APARECIDA
PENSO**

*Psicóloga
Programa de Pós-
Graduação em Psicologia
da Universidade Católica de
Brasília. Brasília, DF, Brasil.
E-mail:
mariaaparecidapenso@
gmail.com*

**LIANA FORTUNATO
COSTA**

*Psicóloga
Programa de Pós-Graduação
em Psicologia Clínica e
Cultura da Universidade de
Brasília. Brasília, DF, Brasil.
E-mail: lianaf@terra.com.br*

**TERESA CRISTINA
OTHÊNIO CARRETEIRO**

*Psicóloga
Programa de Pós-
Graduação em Psicologia
da Universidade Federal
Fluminense. Niterói, RJ,
Brasil.
E-mail: tecar2@uol.com.br*

Recebido em: 01/08/2013

Aprovado em: 20/04/2016

* Esse texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de pós-doutoramento realizado pelas três primeiras autoras e orientada pela última autora.

AN INTERVENTION WITH TEENS IN CONFLICT WITH THE LAW FROM THE CONSTRUCTION OF LIFE HISTORY METHOD

RESUMO: O texto apresenta uma proposta de utilização do método de História de Vida, adaptado para aplicação grupal, com adolescentes em conflito com a lei, visto como ferramenta para a reflexão sobre a trajetória da história de cometimento de atos infracionais. História de Vida é uma contribuição teórica e metodológica de Vincent de Gaulejac, que enfoca a narrativa da história de vida individual, como uma oportunidade para uma reflexão e reformulação de, na expressão do autor, destinos já traçados, bem como situa a história de vida no contexto sócio histórico de quem a conta. A proposta de intervenção grupal valeu-se de estratégias do Sociodrama para a emergência da espontaneidade, caracterizada por um protagonismo grupal. A produção grupal foi a história de vida do Lucas, personagem que reuniu aspectos das histórias de vida de cada adolescente, possibilitando que pudessem conscientizar uma modelagem social limitadora e repetitiva, imposta às subjetividades individuais.

PALAVRAS CHAVE: adolescente em conflito com a lei; História de Vida; Sociodrama.

ABSTRACT: The text presents a proposal for use of Life History method adapted for groups with adolescents in conflict with the law, seen as a tool for reflection on the trajectory of their history related to the committal of illegal acts. Life history is a theoretical and methodological contribution of Vincent Gaulejac, which focuses on the narrative of individual life story, in which the proposal is, according to him, to use it as an opportunity for reflection and reformulation of the targets already outlined, as well as placing the Life History in the social and historical context of who tells it. The proposed intervention group took advantage of Sociodrama strategies for the emergence of spontaneity, characterized by a group role. The group production was the life story of Lucas, a character who gathered aspects of the Life Histories of each adolescent, enabling the awareness of the role of social modeling, which is limiting, repetitive and imposed on individual subjectivities.

KEYWORDS: adolescents in conflict with the law; Life story; Sociodrama.

O desenvolvimento de modos de intervenções psicossociais constitui-se em um grande desafio para os profissionais que oferecem intervenções com adolescentes em conflito com a lei. O objetivo deste texto é apresentar uma proposta de construção de História de Vida adaptada a esses sujeitos, a qual pode ser utilizada como ferramenta para a reflexão sobre a trajetória da história de cometimento de atos infracionais. A história de vida individual tem profunda conexão com a história da vida social de uma determinada época, e pode ser vivida como reprodução das condições que condicionam essa construção sociocultural (Gaulejac, 2005). Por essa razão, considera-se que essa proposta pode ajudar fortemente os adolescentes a conseguirem se organizar para refletirem sobre essa reprodução, mormente se isto for feito em grupo. O contexto da experiência é o Distrito Federal, área de entorno de Brasília, capital do Brasil.

A proposta combina aspectos teóricos e metodológicos da História de Vida e do Sociodrama para intervenções com adolescentes em situação de vulnerabilidade. A referência é o método de História de Vida proposto por Gaulejac (2005, 2009) que enfoca a narrativa da história de vida individual como um momento para uma reflexão e reformulação de destinos já traçados, bem como situa a história de vida no contexto sócio-histórico de quem a conta. O destino já traçado é uma expressão indicativa de ingenuidade de repetição de um padrão de condutas e destinos que caracterizam relações sociais e/ou pertencimento a classe social (Gaulejac, 1989). “O método autobiográfico permite compreender as circularidades dialéticas entre o universal e o singular, entre o objetivo e o subjetivo, entre o geral e o particular” (Gaulejac, 2005, p. 23). Busca-se que os adolescentes possam compreender a correlação entre suas trajetórias de condutas transgressoras (particulares e simultaneamente gerais) e as oportunidades oferecidas pelo ambiente sociocomunitário para a repetição das condutas, sem que eles consigam impor suas peculiaridades nesse jogo perverso de reprodução.

A pretensão é estruturar uma proposta metodológica na qual os adolescentes em conflito com a lei possam construir suas histórias de vida por meio de ações identificadas com o Sociodrama (Moreno, 1984), um método terapêutico que se utiliza de objetos intermediários para a projeção dos conflitos e de um enfoque baseado na ação como expressão da subjetividade. Em síntese, o objetivo do texto é estruturar uma proposta de aplicação do método de história de vida para adolescentes em conflito com a lei, e compreender como essas histórias são narradas e construídas em grupo, constituindo-

-se em possibilidade de enriquecimento do campo de atuação do psicólogo nessa área.

O CONTEXTO DA ADOLESCÊNCIA NO BRASIL

Nos últimos vinte e cinco anos, o processo político brasileiro buscou garantir os direitos de crianças e adolescentes, compreendendo-os como sujeitos de direito e como cidadãos privilegiados dentro do princípio da proteção integral. Esse processo teve início em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição Federal (Brasil, 1988), que representou um marco na garantia de direitos básicos, contemplando a proteção integral a crianças e adolescentes em seus artigos 227 e 228, além de introduzir no sistema legal brasileiro o conceito de seguridade social, agrupando as políticas de assistência, previdência social e saúde.

Acompanhando o movimento mundial, que culminou com a aprovação, em 1989, da Convenção dos Direitos da Criança, pela ONU, da qual o Brasil foi signatário em 1990, foi aprovada a Lei 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990). O ECA foi decorrente de um amplo debate nacional e coroa a doutrina da proteção integral, constituindo-se na única legislação no contexto latino-americano ajustada aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança. No entanto, os dados sobre situação da infância e da adolescência no Brasil indicam que os avanços da legislação não transformaram suficientemente a realidade de crianças e adolescentes despojados de seus direitos básicos. Após mais de vinte anos da sua promulgação, o ECA constitui-se ainda como um ideal democrático que está longe de ser al-

cançado (Paiva, 2007), o que pode ser discutido em face às estatísticas mais atualizadas. Em 2012, a estimativa de jovens no Brasil foi de 52.2 milhões. No entanto, estudos sobre a mortalidade juvenil nos últimos cinco anos, mostram que houve um aumento nessa taxa em relação aos jovens, especialmente quanto à morte por causas externa, o que significa que jovens estão sendo mortos (Waiselfisz, 2014).

Dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 revelam que um quarto da população brasileira é de jovens entre 15 e 29 anos. Isso significa 51,3 milhões de jovens vivendo no Brasil, sendo 84,8 % nas cidades e 15,2 % no campo. Desde total, 53,5% dos jovens trabalham, 36% estudam e 22, 8% trabalham e estudam simultaneamente (IBGE, 2010).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) divulgou em 21 de julho de 2015 o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), que apresenta o risco sofrido por adolescentes, entre 12 e 18 anos, de serem vítimas de assassinato nas grandes cidades brasileiras. Segundo a análise, os homicídios representam 46% de todas as causas de mortes dos cidadãos brasileiros nesse faixa etária. As outras principais causas foram acidentes de transporte (13,9%) e suicídios (3,5%). Foram avaliados 267 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes e os resultados mostraram que o número estimado de adolescentes assassinados entre 2006 e 2012 pode ultrapassar 33 mil. Raça, gênero, idade e territórios são fatores que aumentam as chances de um adolescente ser vítima de homicídios. Meninos entre 12 a 18 anos têm quase 12 vezes mais probabilidade de ser assassinados do que as meninas dessa mesma faixa etária. Já os adolescentes negros têm quase três vezes

mais chance de morrer assassinados do que os brancos. Outro fator apontado é que a maioria dos homicídios é cometida com arma de fogo (UNICEF, 2015).

Sobre a realidade local deste trabalho, no Distrito Federal, a população na faixa etária da adolescência (de 10 a 19 anos, segundo definição da Organização Mundial de Saúde) corresponde a 20,1% da população, cerca de 514.000 adolescentes de 2.570.160 habitantes em 2010 (IBGE, 2010). Esta não é uma população homogênea, uma vez que a capital brasileira é marcada por diferenças socioeconômicas e culturais enormes. Assim nesta população estão adolescentes e jovens de classe média e média alta, filhos de políticos, de diplomadas, de juízes e de funcionários públicos, que vivem cercados por outros adolescentes vivendo em bolsões de pobreza que se constituem na área do entorno de Brasília, conhecida como Distrito Federal (UNICEF, 2011). Nestas áreas de vulnerabilidade, 6,27% dos adolescentes entre 15 a 17 anos foram identificados pelo IBGE (2010) como vivendo em situação de extrema pobreza e o maior número de óbitos por homicídio ocorreu na faixa etária de 15 a 19 anos.

Carreteiro (2010) afirma que, no processo que leva à vida adulta, o adolescente precisa fazer diferentes experimentações em busca de formas de apropriar-se de si e de seu corpo. Durante essas experimentações, o adolescente se diferencia aos poucos das figuras de identificação, encontrando diferentes limites provisórios. As experimentações podem ser ensaísticas ou definitivas: as ensaísticas permitem que o adolescente ingresse e posteriormente se afaste de situações, enquanto as definitivas não oferecem essa liberdade de ir e vir. O caráter provisório ou permanente das experimen-

tações mantém estreita relação com o suporte social de cada adolescente, de forma que jovens em situação de vulnerabilidade social quando envolvidos em situações de risco tendem a, paulatinamente, tornar definitiva uma experimentação ensaística. Segundo a autora, “vê-se, então, como os suportes sociais podem ou aprisionar certos jovens, aumentando os riscos das ações que desenvolvem, ou auxiliá-los a criar outros caminhos que sejam menos ariscados” (2010, p. 21). Aqueles jovens que possuem frágil pertencimento a rede social de apoio (suporte social) podem recorrer à marginalidade em busca de fortalecimento da própria identidade e integração no grupo de pertencimento.

A literatura aponta que a falta de perspectiva de futuro e a exclusão social são comuns entre adolescentes autores de ato infracional, e se constituem em graves fatores de risco em suas vidas. A proposta deste estudo se justifica por considerar o momento de cumprimento da medida de Liberdade Assistida (LA) como período favorável para a implementação de propostas que visem fomentar a elaboração de projetos de vida alternativos aos de envolvimento infracional.

ADAPTAÇÃO DO MÉTODO DE HISTÓRIA DE VIDA

Takeuti (2009, p. 85) aponta as dificuldades dos trabalhos com adolescentes em contextos nos quais se observa a “subcidadania”, como é característico das condições de sobrevivência desses sujeitos autores de ato infracional. O foco do trabalho precisa contemplar a construção social dessa subcidadania e transitar de um princípio particularizante (história de vida particular) a um princípio universalizante (história

de vida com possibilidades de mudança). Considerando-se as dificuldades de obtenção de histórias de vida coerentemente narradas com esses sujeitos, esse trabalho não se situa propriamente como construção de histórias de vida, mas sim de conhecimento de *flashes* das histórias de vida. Nestes *flashes* são vislumbradas as possibilidades da tessitura de uma história.

A proposta original de Gaulejac (2005) diz respeito a uma narrativa sobre a história da própria vida contada ou escrita em primeira pessoa, em uma sequência de apresentação que é conduzida pelo narrador a um pesquisador ouvinte. A partir desse evento, há uma correspondência entre esse relato e as tensões sociais presentes naquele momento sócio-histórico vivido pelo sujeito. Ao se considerar a experiência profissional e de pesquisa das autoras, buscou-se elaborar uma adaptação que contemplasse um modo mais dinâmico de narrativa, de acordo com os interesses dos adolescentes que são mais facilmente voltados para intervenções de ação (Penso, Ramos & Gusmão, 2010). Para tanto, elegeu-se a ação psicodramática, em especial o Sociodrama, que é uma abordagem de ação na qual o grupo é o protagonista (Moreno, 1993). Essa escolha deveu-se a uma intencionalidade de operar com a produção grupal ao invés de haver centralização na produção individual, para que os relatos proporcionassem o surgimento nas tensões entre a identidade herdada e a identidade adquirida, entre o indivíduo produzido e o indivíduo sujeito (Gaulejac, 2005). Portanto, dois foram os eixos principais da adaptação: o foco grupal no lugar do foco individual e a adoção das estratégias lúdicas, características do psicodrama, com o objetivo de facilitação da emergência dos conteúdos das histórias de vida.

Recentemente foi feita outra experiência de adaptação do método da História de Vida, dessa vez voltada para adolescentes em situação de abrigo, na qual se buscou oferecer um mediador representado pela elaboração de desenhos como facilitador da fala do adolescente (Carvalho, 2015). Essas experiências são justificadas pelo fato de que esses adolescentes apresentam grande defasagem escolar ou mesmo ausência de escolaridade compatível com uma narrativa sequencial, coerente ou ainda a escrita, que são requisitos da construção da História de Vida na perspectiva de Gaulejac (2005).

A APROXIMAÇÃO AOS ADOLESCENTES

Contexto mais amplo – O grupo de intervenção teve lugar em uma localidade do entorno de Brasília chamada “Recanto das Emas” que fica a 25 quilômetros do Plano Piloto, área central de Brasília no Distrito Federal, Brasil. Vale esclarecer que as áreas que circundam Brasília são conhecidas como “cidades satélites” e fazem parte da política governamental de assentamentos de famílias de baixa renda. O Recanto das Emas tem uma população que já ultrapassa os 160 mil habitantes, sendo formada por 59 quadras residenciais, contando hoje com 100% de rede de esgoto, 100% de água potável, 95% de iluminação e 99% de asfalto e drenagem pluvial (CIDADES BRASILEIRAS – DF, 2013).

Contexto mais imediato – Todos os adolescentes que compuseram o grupo aqui discutido estavam em acompanhamento de Liberdade Assistida (LA) que é uma medida socioeducativa prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) para aqueles sujeitos menores de 18 anos que come-

teram atos infracionais. A Liberdade Assistida (LA) é uma medida apropriada nos casos em que o adolescente tenha praticado ato infracional não tão grave e necessite de acompanhamento, auxílio e orientação. Tem como desígnios estimular o convívio familiar, estruturar a vida escolar e profissional, e propiciar elementos para inserção do adolescente na própria sociedade. Por ser medida executada em meio aberto, a LA permite que o adolescente em conflito com a lei seja atendido dentro da própria comunidade. Costa, Penso, Sudbrack e Jacobina (2011) indicam a necessidade de que haja uma avaliação psicossocial sobre esse adolescente e a família, a fim de melhor subsidiar as ações necessárias para a sua relocalização social e familiar. Esse relatório deve ser visto como ferramenta para o desenvolvimento desse adolescente.

Diante da necessidade de se compreender melhor a trajetória dos adolescentes autores de ato infracional, buscou-se fomentar a produção coletiva de histórias de vida a fim de acessar os conteúdos intersubjetivos referentes à trajetória infracional destes e de incentivar reflexões no sentido da construção de um projeto de vida desvinculado da condição de autor de ato infracional. Esse acompanhamento estava sendo realizado através das Unidades de Atendimento em Meio Aberto (UAMAS) do Governo do Distrito Federal (Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal, 2013).

Contexto grupal e participantes – Todos os adolescentes foram convidados a participar do grupo como parte das atividades inseridas no acompanhamento de LA, pela equipe responsável, que também os acompanhavam em outras atividades. As sessões grupais foram realizadas no próprio espaço físico da LA, numa sala ampla e adequada à proposta metodológica,

e todos os adolescentes consentiram em participar. Os participantes foram doze adolescentes (10 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) residentes na comunidade, e com idades entre 15 e 19 anos. A escolaridade deles variou entre o 6º ano do ensino fundamental incompleto ao 1º ano completo de ensino médio. A frequência dos participantes encontra-se na Tabela 1.

Como se vê, a frequência dos participantes oscilou muito ao longo dos nove encontros, sendo que o primeiro encontro contou com o maior número de participantes, 8. Os demais encontros contaram com 3 a 6 participantes. Ressalta-se que não houve nenhum encontro sem presença. Um dos adolescentes esteve presente com a namorada em um dos encontros, porém essa pessoa não foi considerado como informante.

A equipe – A equipe coordenadora foi composta por uma psicóloga e uma pedagoga integrantes da instituição, além de uma psicóloga mestranda em psicologia, uma estagiária em psicologia e um aluno de psicologia que tinha como função observar os atendimentos e anotar falas e movimentos importantes. A equipe foi acompanhada por duas supervisoras, por meio de encontros semanais de supervisão e planejamento de atividades.

O andamento do grupo - O grupo reuniu-se durante nove encontros na instituição, uma vez por semana de outubro a dezembro de 2010. Todos os encontros foram planejados de modo a utilizar estratégias, ações e provocações que os levassem a construir suas histórias de vida de forma espontânea e dramatizada. O contexto foi organizado de modo a privilegiar intervenções lúdicas na tentativa de criar um ambiente descontraído, relacional e criativo, adotando-se uma postura mais flexível no sentido de seguimento da proposta de Gaulejac (2005). Cada encontro seguiu um planejamento com três aspectos: um momento de integração e/ou reintegração; uma atividade facilitadora de expressão verbal e não-verbal com o intuito de se obter uma expressão dramatizada correspondente às suas experiências provenientes de suas histórias de vida; e um ritual de encerramento dos significados obtidos durante as conversas.

A PRODUÇÃO GRUPAL

Apresenta-se a temática proposta para cada grupo e as produções sobre História de vida, possíveis de serem construídas.

Tabela 1
Presença nas sessões grupais

| Participante | Sexo | 1º enc | 2º enc | 3º enc | 4º enc | 5º enc | 6º enc | 7º enc | 8º enc | 9º enc | Total |
|--------------|------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| 1 | F | Sim+mãe | Não | Sim | Sim | Sim | Não | Sim | Sim | Sim | 7 |
| 2 | M | Sim | Não | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | 8 |
| 3 | M | Sim+mãe | Não | Não | Sim | Não | Sim | Não | Sim | Sim | 5 |
| 4 | F | Sim | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Não | 2 |
| 5 | M | Sim+mãe | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Não | 1 |
| 6 | M | Sim | Não | Sim | Sim | Sim | Não | Não | Não | Não | 4 |
| 7 | M | Sim | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Não | 1 |
| 8 | M | Sim | Sim | Sim | Não | Não | Não | Não | Não | Não | 3 |
| 9 | M | Não | Sim | Sim | Não | Não | Não | Não | Não | Não | 2 |
| 10 | M | Não | Sim | Sim | Sim | Não | Sim | Não | Não | Não | 4 |
| 11 | M | Não | Não | Não | Não | Sim | Não | Não | Não | Não | 1 |
| 12 | M | Não | Não | Não | Não | Não | Sim | Sim | Não | Não | 2 |
| Total | | 8 | 3 | 6 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | |

1º encontro – N=8**Tema – Apresentação de todos e da proposta de trabalho**

Primeiramente houve a acolhida aos presentes, com as boas vindas dadas pela equipe da universidade e a equipe da instituição. Houve ainda a explicação da atividade com ênfase na preocupação da Justiça que é de que eles sejam cuidados, e o contrato de compromisso com a atividade foi apresentado, negociado e aceito. O contrato buscou principalmente acertar questões como cumprimento de horário, importância da presença, compromisso com todos, participantes e equipe. Em seguida houve a apresentação dos adolescentes e seus familiares: o familiar apresenta o adolescente e o adolescente apresenta o familiar. Ficou combinado que nessa apresentação não se poderia indicar problemas, só fazer “propaganda do outro”. Esse enfoque, adotado a partir da experiência das autoras, buscou, nesse momento, evitar que o contexto se caracterizasse pela presença de descrição de trajetórias repetidas de relação de violência com a polícia, e/ou autodefinição com parâmetros de baixa autoestima (Penso, Ramos & Gusmão, 2010), provendo-se um ambiente de provocações. A partir desse ponto, houve uma divisão em dois subgrupos, um de familiares e outro de adolescentes. O subgrupo dos familiares foi convidado a conversar sobre o papel deles como educadores e cuidadores. O subgrupo de adolescentes foi convidado a responder à seguinte pergunta: O que eu posso fazer para viver melhor ou melhorar a minha vida? Ao final, todos os dois subgrupos se reuniram para elaborar uma síntese das discussões. Após, houve a entrega das datas dos próximos encontros, e a participação em um lanche.

As atividades desse primeiro encontro foram pensadas de modo a dar ênfase às contribuições, pensamentos e reflexões dos adolescentes. No entanto, as narrativas trazidas pelos adolescentes sobre o que as mães falam sobre eles ficaram limitadas ao mundo laboral: *é muito batalhador, trabalhador, me ajuda, dá força em casa, é responsável*. Pode-se pensar em uma ampliação social da desvalorização do adolescente pobre que não trabalha ou na valorização exclusivamente de quem é trabalhador. Essa contradição se fez presente na fala do adolescente: *“Se a gente trabalha, eles pegam a gente, e se a gente rouba, eles também pegam”*. São adolescentes que vivem na periferia da cidade, em contextos socioeconômicos desfavorecidos, permeados por violências, e que são vistos sempre como fazendo algo errado, ou são considerados perigosos. Se por um lado as mães os valorizam por trabalharem, serem responsáveis e ajudarem em casa, por outro, o olhar social a eles dirigido é que são potencialmente perigosos. Essa dicotomia ocorre principalmente para os representantes da polícia, para quem sempre serão vistos como suspeitos. Em razão de tal postura, eles se sentem como “bandidos” independentemente de como se comportam, e a expectativa é a de que sempre serão punidos (Penso, Conceição, Costa & Carreteiro, 2012).

Por outro lado, a desvalorização intelectual dessa população é sentida no discurso da instituição, quando uma das supervisoras resgata as dúvidas que os técnicos tinham, ao se reunirem para fazer o planejamento da atividade, sobre se aquela tarefa seria apropriada *para eles que são tão bobos*. A percepção dos profissionais sobre esses adolescentes repete o imaginário social, o olhar desconfiado e temeroso da sociedade. Por mais que as equipes

recebam capacitação e/ou treinamento, o que termina por prevalecer é uma visão advinda de preconceitos sociais de que tais adolescentes são incapazes, pouco inteligentes (Souza, 2009).

O conteúdo produzido nesse primeiro encontro se relaciona a temas sociais remanescentes da década de 1960. Trata-se da referência que é feita aos policiais como agressores reais na trajetória de vida dos adolescentes andando pelas ruas, cometendo ou não atos infracionais. Há que se resgatar que esses policiais são da Polícia Militar, com uma história institucional de repressão que remete ao golpe militar de 1964 (Governo Federal, 2011).

Uma publicação da 1ª Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal (1ª VIJ / SEMSE, 2011) apresenta os dados quantitativos de uma pesquisa, realizada por esse órgão, mostrando como essa reclamação dos adolescentes se apresenta na realidade. Chama a atenção que essa pesquisa tenha sido feita pela própria instituição justiça que evoca o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) como justificativa de proteção aos adolescentes. Essa justificativa só reitera a missão da VIJ de proteger e garantir direitos juvenis, conforme preconiza o ECA. Segundo essa publicação os atos de violência mais frequentemente praticados por policiais nos adolescentes são: tapas (17,88%); socos (14,61%); chutes (14,11%) e xingamentos (12,34%). As áreas do corpo mais atingidas são: cabeça/rosto (38%), várias partes do corpo (30%) e costelas e rins com 16%. A categoria mais violenta são os policiais militares em 58% dos casos, seguido pelos policiais civis, em 38%. Em 77,5% dos casos os adolescentes não identificam ou não querem identificar oficialmente os policiais agressores. E aí os números das justificativas são: não

adianta (36,66%); medo de retaliação (36,66) e não sabia que tinha direito (20%). Quando há denúncia e exame de corpo delicto, então os números dos laudos de lesão corporal são: confirmação à ofensa (56%); não confirmação à ofensa (38%).

2º encontro – N=3

Tema – Início da apresentação das histórias de vida de cada um – A partir do objetivo desse segundo encontro, que foi o de iniciar a construção das histórias de vida individuais, foi possível observar a apresentação dos *flahs* de histórias de vida dos adolescentes, e as narrativas surgiram de modo atualizado. Sabe-se, de modo geral, que os adolescentes têm mais facilidade em falar dos acontecimentos no tempo presente (Carreteiro, 2010), ou emitir opiniões que são plenas de concretude sem uma projeção para o futuro, ou sem entrar em contato com os sentimentos trazidos pelas lembranças do passado, o que se constitui em uma dificuldade de expressão do mundo interno, mesmo estando em um ambiente lúdico. Essa observação alcança uma expressão maior em relação a essa população que se encontra rodeada de violência contundente sobre seu próprio futuro, e que compromete sua expectativa de ação e imaginação sobre um tempo mais além. Compreende-se porque sempre agem por impulso, sem uma reflexão sobre o que estão fazendo, em um processo de passagem ao ato (*acting out*). O *acting out*, ou atuação, é definido como um agir que expressa o conflito ao invés de um agir, fruto de um processo de reflexão. O processo de individualização (desenvolvimento de identidade) é concomitante ao processo de individualização (desenvolvimento de identidade).

de discriminada dos pais) (Marcelli & Braconnier, 1989).

O conteúdo relativo a temas sociais que surgiu nesse segundo encontro, em detrimento do enfoque nas histórias de vidas individuais, diz respeito a uma condição que é comum a todos, que é a conversa sobre doação de lotes como política de obtenção de voto fácil, ou seja, como chamamos de “votos de cabresto” no DF. Explica-se melhor: trata-se de uma política de tutela de famílias, imperando no Distrito Federal desde a década de 1980, e que distribui lotes de terra em troca de votos. No ano de 2009, tivemos a abertura de processo de cassação de mandatos de governo em função de um desmantelamento de esquema de corrupção atrelado a essa política. Em 2010, ano da ocorrência dessa intervenção, esse assunto ainda domina as conversas e promove um deslocamento de interesse frente à execução de tarefas que promovam expressões mais pessoais de sofrimento ou de outros sentimentos.

3º encontro – N=6

Tema – Início da construção de história de vida comum a todos – O segundo encontro teve como objetivo a reflexão sobre os aspectos individuais das histórias de vida dos adolescentes, como um aquecimento para que nesse terceiro encontro se pudesse dar início à construção da história de vida grupal. Primeiramente houve apresentação de novos integrantes, reapresentação do contrato já exposto na primeira sessão grupal, e os adolescentes presentes na primeira sessão narraram o que aconteceu até aquele momento. Deu-se o início da construção do personagem do adolescente grupal: quem é? qual o seu nome? mora onde? faz o quê?,

buscando-se explorar suas características individuais e coletivas. Surgiu, então, o personagem Lucas que agregou os conteúdos de uma história de vida contada por todos os adolescentes. O nome Lucas foi escolha do grupo. Para essa atividade foi empregada uma estratégia lúdica utilizada no Psicodrama denominada *objeto intermediário*, que ajuda o sujeito a se expressar, sem falar explicitamente sobre si mesmo (Motta, 1995). É uma tentativa de falar de si, mesmo que seja de forma desarticulada. Nessa técnica, os adolescentes são convidados a criarem uma história de vida sobre o Lucas, retirando, assim, o foco de suas próprias histórias de vida. A história construída é “como se” fosse a história de vida do Lucas, porém, em seu conteúdo, é expressiva das condições de vida dos adolescentes participantes. O “como se” é o ponto crucial de toda a proposta psicodramática, porque é, no entender de Moreno (1993), a expressão vívida da espontaneidade e da criatividade que permite que a expressão possa acontecer a despeito das dificuldades de reconhecimento do sofrimento inerente. É o “como se” que permite inovação e soluções não pensadas antes.

A história de vida de Lucas é plena de fracassos, revelando uma expectativa de repetição das condições de falta de oportunidade que marcam as famílias destes adolescentes. A história de vida criada pelos adolescentes apresenta Lucas como um personagem infantilizado sem espaço social para sua existência, e, como adulto, a continuidade da história não apresentou nenhuma perspectiva, senão a de ser traficante. O final da história é ainda mais chocante, pois Lucas morre ainda jovem juntamente com a pessoa da qual ele mais gostava, a namorada, como em uma tragédia shakespeariana.

na. Essa inevitabilidade de destruição volta-se para um conteúdo de inserção sócio-histórica que é a chamada “*década perdida*”, na qual o país não conseguiu investir em crescimento, passando duas décadas (1980-1990) no controle da inflação, tendo como prioridade a questão econômica e não de investimento social (Marangoni, 2012). Essas condições ainda se mostram presentes nas décadas de 2000 a 2010 (Conceição, 2010).

4º encontro – N=5

Tema – História de vida de Lucas - Nesse momento, os adolescentes foram convidados a construir a história de Lucas, enfocando aspectos de suas próprias histórias. Foi proposto que cada um criasse uma história para o Lucas considerando 5 diferentes momentos (nascimento, 2 anos, 6 anos, 12 anos e 15 anos). Em seguida, todos mostraram suas histórias e, desse modo, foi possível construir a história de Lucas.

Como, até o momento, os adolescentes se mostraram pouco participativos e com faltas, houve necessidade de se retomar o contrato, inclusive com o apontamento da necessidade de que não viessem para os encontros sob o efeito de substâncias. Esse ponto é importante porque, ao final, um adolescente informa que se eles estivessem sob o efeito de maconha conseguiriam pensar. Essa fala nos remeteu a algumas reflexões: como construir histórias de vida sem pensar, sem refletir? Como condicionar a reflexão ao uso de maconha? O que fica claro nesse encontro é que eles não conseguem se orientar por ações planejadas, mas sim por ações impulsivas (Marcelli & Braconnier, 1989). Por outro lado, os adolescentes parecem

ter que utilizar meios químicos para se desincumbirem de uma tarefa que é prioritariamente intrínseca a uma experiência, uma reflexão e narrativa desse processo.

Sobre o passado não querem falar, por ser marcado por muito sofrimento e sobre o futuro eles não têm interesse, pois não acreditam que irão vivê-lo. Vale ressaltar que, segundo o Mapa da Violência 2011, mais de 72% das mortes de jovens deve-se a causas externas (acidentes, afogamentos, homicídios etc.), sendo que os homicídios foram responsáveis por 52,9% das mortes de jovens (Waiselfisz, 2011). Esse “mapa” se constitui como uma grande pesquisa sobre causas de morte no Brasil, nos principais sistemas de informação governamentais, e pode ajudar a se compreender porque o imediatismo, somado a uma grande vulnerabilidade, se interpõe ante a perspectiva de futuro para esses jovens.

Na composição da história de vida de Lucas, foram surgindo algumas ideias: ele pode ter qualquer emprego, não sendo de pedreiro que é trabalho pesado; não vai fazer universidade, porque é muito demorado, mesmo sendo bom; tem um bicho de estimação. Houve diferenças marcantes entre as sugestões dadas pelos adolescentes de provenientes de renda média e os de renda baixa. As possíveis ocupações do adolescente de baixa renda são pedreiro, auxiliar de cozinha e cabeleireira. O adolescente de classe média fala em advocacia, administração, fazer faculdade. O que chama atenção é que o boneco construído não tem futuro, assim como eles, fazendo sentido que eles não queiram falar sobre o personagem, nem pensar sobre isso. O aspecto mais importante que se quer defender é que o método de História de Vida necessita de adaptação para sua

aplicação com esses adolescentes, pois, neste caso, não há história do passado nem do futuro, só o presente.

5º encontro – N=4

Tema – Ainda a história de vida de Lucas – Nessa sessão grupal, houve a continuação da história do Lucas, por meio da estratégia do psicodrama interno. O “psicodrama interno é um trabalho de dramatização, onde a ação é interna, simbólica. O paciente pensa e visualiza a ação, mas não a executa” (Menegazzo, Tomasini & Zuretti, 1995, p. 179). Foi pedido que retomassem a história do Lucas, usando a imaginação, como se pudessem estar flutuando acima do Lucas e vendo a história de sua vida passar, ano após ano, até os 15 anos. Depois iriam pensar no Lucas, imaginando-o como uma pessoa de verdade. Em seguida, diriam como cada um se identifica com Lucas. Foi interessante porque no ponto em que a imaginação abrangia o futuro começaram a aparecer alguns desejos de ascensão escolar e social, como, por exemplo, fazer faculdade de educação física, ter um salário melhor, ou ainda abrir o próprio negócio. E mesmo a intelectualidade acaba por ser contemplada: “Fazer um supletivo pago para terminar meus estudos.”

Mas há também o medo de fazer besteiras por influências de outras pessoas. Parece que o futuro depende de maior confiança em não ser seduzido pelo mal e não há garantia de que isso não vá acontecer. Não há garantias de proteção efetiva na família, e nem nas instituições que poderiam oferecer ajuda, como foi o relato de um adolescente sobre sua experiência em atendimento psicológico já ocorrido: “Não sou maior, mas sei o que é bom ou ruim pra mim.” Essa fala ilustra a desconfiança do adolescente em uma

orientação recebida nesse atendimento. Esses adolescentes, como já foi dito, são atendidos na instituição, seja para controle de presença, seja para oferecimento de ajuda.

As relações afetivas se dividem entre a mãe e a possível namorada, e o amor ao time. A mãe ocupa lugar central na afetividade porque “pai você acha em qualquer esquina”. Penso, Ramos e Gusmão (2005) discutem a ausência, ou a presença violenta da figura paterna, como uma constante em relação a esses adolescentes. O título do texto revela a qualidade do contato e o sofrimento do adolescente com seu pai: o pai de botas. As botas são o símbolo do que o policial oferece para esse adolescente.

Mas o que é conclusivo vem de uma afirmação que resume o drama dos adolescentes: semelhança com o Lucas? “Tem o alegre e o feliz que eu não sou.” Esse encontro ofereceu avanços na compreensão do processo de construção da história de vida a partir da identificação com o Lucas. O objeto intermediário conseguiu oferecer desmanche de barreiras, e eles se sentiram mais à vontade para falar sobre si mesmos. O que chama atenção é uma fala derrotista, sem futuro, sem expectativas e sem solidariedade. Pode-se hipotetizar que o avanço no processo de reflexão foi proporcionado pelo deslocamento do ponto de tensão da história de vida individual para a história de vida do Lucas, que se constituiu em um personagem e não em uma vida real, mostrando que é mais fácil encarar o “como se” do que o objeto real.

6º encontro – N=4

Tema – Relacionando a história de vida de Lucas e a história de vida de

cada um - Nesse encontro há uma tentativa de que os adolescentes se recordem de momentos significativos de suas vidas. Surgem algumas informações importantes que se aplicam a essa realidade, como: não sabem quem é o pai ou nunca se encontraram com ele; há lembranças de agressões, por exemplo, ocorridas contra um professor; foram cuidados por várias pessoas que não os pais, ou uma avó ou um irmão; foram espancados quando pequenos. Em resumo: negligência e violência fizeram parte de suas experiências pessoais. Um aspecto que chama a atenção é que apesar dos esforços da equipe em promover estratégias de envolvimento com as atividades, um adolescente aponta que *“pelo menos passou o tempo”*, como se esse fosse o valor da atividade em si. Porém, o mais interessante são as lembranças que conseguem ser resgatadas com maiores detalhes.

Nessas conexões entre a história de Lucas e as suas próprias, os adolescentes se conectaram as alegrias e dores que marcaram suas trajetórias. Essas lembranças dizem respeito a algumas situações boas que viveram, mas também às perdas:

“...minha vó me deu dinheiro e a gente foi pra praia, tava massa com o sol vermelho, até falei com ele que nunca ia esquecer esse dia. Daí quando eu vi tava todo mundo indo pra lá, minha vó e todo mundo, eu queria ficar só mas até que foi massa. E depois veio meu filho, outra surpresa.”

“Meu primo foi me ensinar, e a gente morava em Planaltina e lá é muita laideira e era de cascalho, aí ele foi me segurando depois me soltou eu fui descendo, minha mãe tava olhando, aí eu fui e falei ‘olha mãe, aprendi’, soltei as mãos, caí e me arranhei todo.”

“Um parceiro meu morreu lá no CAJE.”

“... minha mãe morreu também.”

“Um amigo meu morreu numa festa, ele não tinha nenhuma treta, até agora não acredito que ele morreu e acho que foi Deus que me ajudou porque eu tava com ele e fui em casa porque um colega queria comprar cerveja e minha mãe vende.”

Takeuti (2002) apresenta a ideia de que a juventude brasileira encontra-se clivada, de forma que se divide entre o bem e o mal, a pulsão de vida e a pulsão de morte, entre o *bom ser e o mal ser juvenil*, como se cada um desses aspectos existisse separadamente. De um lado, portanto, há uma juventude depositária da beleza, da bondade, do êxito, da esperança e da vida; enquanto do outro, há uma juventude depositária da maldade, da impureza, da desesperança, do fracasso e da morte. Novamente observa-se que a permissão de se poder falar sobre a vida imaginária do Lucas desata os nós de se falar sobre a própria vida. Além disso, as falas informam sobre essa ambiguidade vivida permanentemente por esses adolescentes, que transitam entre possibilidades e limitações que são de ordem pessoal, familiar e social comunitária.

7º encontro – N=3

Tema – Ainda relacionando a história de vida de Lucas com as histórias de vida individuais – Esse encontro foi ainda continuidade do encontro anterior, no qual iriam conversar sobre momentos marcantes de suas vidas. Para manter a motivação da continuidade do tema, foi proposto no encon-

tro anterior que eles trouxessem exemplos de músicas ou raps compostos por eles mesmos sobre a temática. A reação a esse convite foi o apontamento dos seguintes assuntos: “*Vamos falar da favela, da safadeza dos policiais, de assaltos, cadeia e as pessoas que morrem fazendo o corre* (expressão utilizada por eles para designar atos ilícitos), *da realidade e de mortes*”; “*Fui e levei um tiro.*” “*Doeu? Nada, tava doidão de pó, adormece*”. Buscando-se construir outros sentidos para as atividades desses adolescentes, foi proposto que a conversa iniciasse com as preferências musicais de cada um. Ao comentarem sobre os vários estilos de música e o que cada um mais gosta, foram apontando também o contexto dos bailes e dos momentos de escutarem música: “*Compra MCD*”. “*O que significa? Maconha, dinheiro e cocaína*”.

Ressalta-se que os estilos diferentes de música estão associados a diferentes drogas, tais como o *reggae* à maconha, *funk* à cocaína, e, de maneira geral, o álcool permeia todos os estilos. Outro aspecto apontado é a circulação de meninas disponíveis a fazerem sexo durante os momentos nos quais se reúnem em função da música. Os adolescentes do sexo masculino e feminino apontaram cenas de sedução explícita e pública das meninas em relação aos meninos. A descrição das festas é contundente, mostrando um ambiente de uso de drogas e de prostituição juvenil. Um dado curioso é que a música característica do Brasil é o samba, porém esse é identificado pelos jovens como música para velho.

Ao final, após um convite para fazerem um encerramento da dramatização dos momentos nos quais se reúnem para escutar ou fazer música, surgem duas tendências. Uma é sobre mostrar uma festa com muita música e drogas. A outra é ajudar a direção da escola e

poder estar mais próximo de “gatinhas”, e ainda surge uma denúncia envolvendo policiais. A adolescente do sexo feminino diz que vai entregar um policial que telefonou para o celular dela dizendo querer conversar. Essa adolescente fica revoltada porque eles não podem usar maconha, mas os policiais podem, e garante que isso ela já viu.

8º encontro – N=4

Tema – Imaginação ativa do futuro –

A motivação desse encontro teve respaldo no pedido para que pudessem compor músicas ou letras de *raps* sobre a própria vida, em uma continuidade mais intimista da tarefa do encontro anterior. O objetivo da adoção dessa estratégia foi preparar um contexto favorável para o planejamento de futuro. Desse modo, a tarefa retomou o desafio de utilização de outro psicodrama interno no sentido de imaginar o futuro. Nessa ocasião, foi pedido que eles se aquietassem, fechassem os olhos, deixassem a imaginação se soltar e visualizassem o futuro e todos os acontecimentos que viriam. Desde o início, eles pareciam estar mais à vontade para brincar com a imaginação. Imaginaram o futuro com altos e baixos, com realizações, mas também com violência, com derrotas e dúvidas, principalmente sobre se estar vivos ou não. Essa é a parte mais significativa: parecem ter medo de imaginar o futuro colocando dúvidas sobre sua continuidade de vida. Esses depoimentos corroboram sobremaneira os dados da última pesquisa sobre a situação da juventude no Brasil, já apresentada anteriormente (Waiselfisz, 2011). No entanto, como ponto positivo, uma adolescente finaliza o encontro falando sobre a vantagem de ter objetivos na vida.

9º encontro – N=3

Tema – Reflexão final - Esse encontro, o último, teve como objetivo a despedida e a reflexão sobre quais aspectos de sua experiência de vida seriam os positivos. Primeiramente, enfocou-se o estabelecimento de vínculo de confiança com pessoas, que seria o fortalecimento para se prosseguir na vida. Os adolescentes apontaram que foi possível confiar em todos os presentes porque eles perceberam que, apesar, de muitas perguntas terem sido feitas sobre o que aconteceu, “*vocês falavam coisas boas*”. No entanto, também apontaram a desconfiança sobre o estagiário presente, que ficou mais voltado para a tarefa de observação e anotação. O ponto culminante do grupo foi a construção do Lucas, apesar das dificuldades. E ficou a pergunta: Com o que podem contar daqui para frente, para seguirem adiante na vida? As respostas abrangeram desde uma expectativa de trabalho, a relação com o filho, crescer e ter suas coisas, ter “*vergonha na cara*”, “*virar a página da vida*” e seguir adiante, “*começar vida nova*”.

O que chamou atenção, ao final, foi a importância das relações familiares para esses adolescentes. Houve um momento no qual eles puderam dar testemunhos de situações nas quais ou um pai, ou um irmão ou a mãe, seja através da expressão de um sofrimento ou de uma atitude de apoio, foram presentes e eles sentiram o valor do vínculo afetivo com essas pessoas.

As intervenções com adolescentes em conflito com a lei não podem ser planejadas e/ou executadas apartadas do contexto familiar e de pares desse adolescente (Penso & Costa, 2010). Nesse grupo foi significativa a presença de 3 mães na primeira sessão grupal. Essas mães não foram convidadas a estar presentes em outras ocasiões

porque o grupo foi pensado para a expressão da história de vida individual de cada adolescente. No entanto, os familiares participaram de outras atividades oferecidas pela equipe de acompanhamento dos adolescentes que não cabe aqui comentar, pois não foi objeto do estudo específico da adaptação do método de história de vida. Houve a compreensão de que essas mães compareceram na primeira sessão como uma demonstração de interesse e proteção a seus filhos.

FINALMENTE... LUCAS – UM BRASILEIRO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

A história de vida descrita a seguir foi realizada em conjunto por todos os adolescentes, a vida desse personagem é uma integração dos detalhes das vidas de todos. A reprodução é *ipsis litteris*.

Eu sou Lucas, nasci no hospital de Taguatinga de parto normal, meu pai estava presente e meus pais ficaram muito felizes com a minha chegada. Com 2 anos eu já andava e falava, corria pela casa, meu pai trabalhava e minha mãe ficava em casa. Eu tinha um papagaio de estimação.

Com 6 anos fui para a escola, tinha muitos amigos, tive uma festinha de aniversário, ganhei de presente uma bicicleta e um carrinho de controle remoto. Gostava de soltar pipa e brincar de polícia e ladrão e de pique-esconde.

Com 12 anos estava na 6ª série, gostava de jogar bola, era estudioso, tinha uma paquera, enfim, era um menino alegre e feliz. Meus amigos eram o Roberto e o Paulo. Com 15 anos comecei a namorar Priscilla, coloquei um piercing na sobrancelha e curti ir para as festas. Jogava bola e

Uma intervenção com adolescentes em conflito com a lei...

59

Maria Inês Gandolfo Conceição
Maria Aparecida Penso
Liana Fortunato Costa
Teresa Cristina Othênio Carretero

malha, estava no 1º ano do 2º grau. Ganhei uma bolsa de estudo, passei no vestibular, passei no concurso de órgão público, minha irmã foi assassinada na estrada por um “comédia” e minha mãe entrou em depressão. Meu pai ficou em choque e depois caiu na bebida. No final virei traficante e tenho 3 filhos.

Aos 20 anos, meu futuro é faculdade de direito, ter um carro, uma casa própria, trabalhar no serviço público, ficar endividado, casar com Priscilla que estuda Letras, morar em uma cidade satélite, emagrecer, tirar o piercing e usar esporte fino.

As incongruências contidas nessa construção grupal sobre uma história de vida do Lucas devem ser ressaltadas e depreende-se que são a soma integrativa dos aspectos biográficos das histórias dos doze participantes do grupo. Existem dois pontos distintos na narrativa: o primeiro fala de construção de eventos positivos, sucessos, planejamento de conquistas na vida, dando a impressão de que é possível mudar uma trajetória de fracassos. No entanto, de repente, surge o segundo ponto, a vida muda abruptamente de direção e parece finalmente encontrar o rumo que marca as vidas de todos esses adolescentes, a impossibilidade de fugir de um destino trágico e repetitivo, ou seja, morte violenta, perdas, tráfico de drogas – exemplos da citação de Gaulejac (2005), quando se refere a destinos já traçados.

Outra questão que pode ser abordada refere-se às construções narrativas dos adolescentes. Percebe-se uma expressividade que valoriza mais a ação do que a reflexão sobre a ação. Eles mesmos dizem ser mais fácil pensar sobre o efeito de drogas. Por um lado pode-se compreender que a adolescência é um momento de grande experimentação, e as drogas seriam um dos

recursos disponíveis aos jovens, mas por outro lado, há questões que são importantes, como a recusa a integrem ação, pensamento e sentimentos.

Os adolescentes agem como se “es-corregassem” entre ações, se sentem e se fazem sujeitos à medida que agem. O agir e ser agido povoa a existência. Os sentimentos parecem se esconder atrás de situações de enorme complexidade (Takeuti, 2002). Como ficou evidente na história fictícia de Lucas que contém, em determinado momento, o seguinte relato “*minha irmã foi assassinada na estrada por um “comédia” e minha mãe entrou em depressão. Meu pai ficou em choque e depois caiu na bebida. No final virei traficante e tenho 3 filhos*”. É como se a existência fosse um suceder de fatos com pouca participação de sujeitos de desejo e de direito. Os sofrimentos na narrativa acima são acobertados por doenças psíquicas, não é narrado o sofrimento da mãe, somente sua depressão, e o mesmo ocorre com o alcoolismo do pai.

Supõe-se que, nos dois casos, os pais não suportaram a perda da filha assassinada, mas nada é narrado sobre o absurdo do assassinato, como se fosse natural que assim acontecesse. Faz parte do cotidiano destes jovens morrer e perder parentes. Na naturalização existe uma ausência de como a instituição Justiça intervém. Ao invés disso, a referência é feita a como a perda é vivida no âmbito familiar, pelo adoecimento dos pais. A narrativa hipotética continua, no final “virei traficante e tenho 3 filhos”. O que parece dizer que na ausência de suportes nos quais ele pudesse se apoiar só lhe restou o tráfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta a riqueza das intervenções em grupo, acredita-se que

o desenvolvimento da atividade grupal com os adolescentes foi capaz de promover e potencializar reflexões por meio das trocas entre os pares. Frente ao desafio de desenvolver estratégias de atendimento psicossocial que atinjam os adolescentes, e cause impacto na construção de suas trajetórias, a proposta de adaptação do método de história de vida em contexto grupal mostrou-se propícia ao favorecimento da participação voluntária e da implicação pessoal, tendo sido possível acessar as histórias de vida a partir de temáticas apontadas pelos próprios participantes, fomentando o protagonismo e ensejando a reflexão crítica de sobre suas autorias e responsabilidades frente às suas histórias construídas e não antecipadamente traçadas.

Cabe ainda uma observação sobre a frequência dos participantes na atividade. Ficou evidente uma dificuldade, apesar de dizerem que gostaram de estarem presentes no grupo, em darem continuidade à presença em cada sessão grupal. Essa questão tem sido o principal entrave em relação ao atendimento aos adolescentes em medida socioeducativa. Takeuti (2002) aponta essa dificuldade para se escrever a história de vida desses adolescentes. A reflexão aqui trazida envolve mais a dinâmica de evitação de processos reflexivos por parte dos adolescentes, e menos um enfoque de alguma metodologia em particular. Além disso, trabalhos voltados para essa população contam com uma não demanda por parte dos sujeitos, que comparecem à instituição ou às suas atividades por imposição institucional e não por demanda pessoal. Provavelmente, no primeiro encontro compareceram porque havia a medida socioeducativa de LA e o compromisso incluía a convocação para presença. Na medida em que perceberam que a participação

estava mais atrelada à procura espontânea, não se sentem na “obrigação” de comparecerem. No entanto, deve ser apontado que três deles participaram da maioria dos encontros e contribuíram muito com as construções propostas no grupo.

Como a equipe coordenadora da intervenção pode auxiliar na construção da história grupal? Uma das respostas seria o não afastamento da função de historicidade, auxiliando os adolescentes a que se sintam pertencendo a esse tecido grupal, e construindo a memória grupal. Toma-se historicidade como a dimensão de processo, no qual vários elementos participam e influenciam, e podem modificar o curso dos acontecimentos. Dito de outra forma é possível para cada protagonista ser o autor de sua própria história, ser o agente de sua historicidade (Gaulejac, 2005). Existe, deste modo, uma passagem da função de historicidade da vida de cada um, para a vida do grupo sem, no entanto, menosprezar a história de vida dos participantes (Carreteiro, 2001). Por outro lado, enquanto coordenadores do grupo deve-se expressar o que foi experimentado nas diversas situações, do estranhamento ao questionamento, desvelando os sujeitos e suas histórias. Trabalhar em grupos com tamanha complexidade e dramaticidade é sempre poder experimentar e ter coragem de poder fazê-lo. Seja qual for a história de vida a se contar, não se pode deixar de considerar que são histórias de adolescentes que cometeram ato infracional e não histórias de infratores que são adolescentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (1988). *Constituição Federativa da República do Brasil*. Senado Federal.

- BRASIL.** (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA). Lei n. 8069 de 13 de Julho de 1990.
- CARRETEIRO, T. C. O.** (2001). Perspectivas da cidadania brasileira: entre as lógicas do direito, do favor e da violência. In: J.N.G. de Araújo & T.C. Carreiro. (Orgs), *Cenários Sociais e Abordagem Clínica*. Belo Horizonte: FUMEC / Escuta, p. 155-168.
- CARRETEIRO, T. C.** (2010). Adolescências e experimentações possíveis. In: M.M. Marra, L.F. Costa (Orgs.), *Temas da Clínica do adolescente e da família*. São Paulo: Ágora, 2010. pp. 15-24.
- CARVALHO, J. C. B.** (2015). *Trajetórias Marcadas: histórias de vida de adolescentes com vivência de acolhimento institucional*. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Psicologia e Clínica e Cultura, Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- CIDADES BRASILEIRAS – DF.** (2013). *Regiões Administrativas do DF*, 2013. Disponível em: http://www.portal-brasil.net/brasil_cidades_brasilia_ras.htm Acesso em: 25 de julho de 2013.
- CONCEIÇÃO, M. I. G.** (2010). A Clínica do Adolescente em Meio Fechado? Olhares sobre o Contexto. In: M.M. Marra, L.F. Costa. (Orgs.), *Temas da Clínica do adolescente e da família*. São Paulo: Ágora. pp. 87-103.
- COSTA, L.F.; PENSO, M. A.; SUDBRACK, M. F. O.; JACOBINA, O. M. P.** (2011). Adolescente em conflito com a lei: O Relatório Psicossocial como Ferramenta para Promoção do Desenvolvimento. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 16, n. 3, 379-389.
- GAULEJAC, V.** Honte et Pauvreté. (1989). *Santé Mentale au Quebec*, v. XIV, n. 2, p. 128-137.
- GAULEJAC, V.; RODRIGUEZ MARQUEZ, S.; TARACENA RUIZ, E.** (2005). *História de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica*. México: Universidad Autónoma de Querétaro. 247 p.
- GAULEJAC, V.** (2009). O sujeito face à sua história: a démarche “Romance Familiar e Trajetória Social”. In: N.M. Takeuti, C. Niewiadomski. (Orgs.), *Reinvenções do sujeito social. Teorias e práticas biográficas*. Porto Alegre: Sulina, p. 61-73.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL.** (2011). *Polícia Militar do Distrito Federal*. Disponível em: <http://www.pmdf.df.gov.br/?pag=historico>. Acesso em: 12/09/2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).** (2010). Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/. Acesso em: 14 de agosto de 2015.
- MARANGONI, G.** (2012). Década perdida ou ganha? *IPEA. Desafios do Desenvolvimento*, v. 9, n. 72. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2759:catid=28&Itemid=23 Acesso em: 25 de julho de 2013.
- MARCELLI, D.; BRACONNIER, A.** (1989). *Manual de Psicopatologia do Adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 429 p.
- MENEGAZZO, C. M.; TOMASINI, M. A.; ZURETTI, M. M.** (1995). *Dicionário de Psicodrama e Sociodrama*. São Paulo: Ágora. 232 p.
- MORENO, J. L.** (1984). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1984. 492 p.
- MORENO, J. L.** (1993). *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas: Psy.
- MOTTA, J.** (1995). (Org.). *O Jogo no Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1995. 143 p.
- PAIVA, V.** (2007). Introdução: O debate sobre a juventude em conflito com a lei. In: V. Paiva, J.T. Sento-Sé (Orgs.), *Juventude em Conflito com a Lei*. Rio de Janeiro: Garamond, p. 9-15. 2007.

- PENSO, M. A.; RAMOS, E. C.; GUSMÃO, M. O.** Pai de Botas – Violência Intrafamiliar sofrida por adolescentes envolvidos em atos infracionais e com drogas. In: L.F. Costa, T.M.C. Almeida. (Orgs.), *Violência no Cotidiano. Do Risco à Proteção*. Brasília: Universa/Liber Livro, p. 167-184. 2005.
- PENSO, M. A.; RAMOS, E. C.; GUSMÃO, M.** (2010). A Clínica do Adolescente em Medida Socioeducativa de Semiliberdade. In: M.M. Marra, L.F. Costa (Orgs.), *Temas da Clínica do adolescente e da Família*. São Paulo: Ágora. p. 105-118.
- PENSO, M. A.; COSTA, L. F.** (2010). Relações Possíveis entre a Psicologia e a Justiça na Atenção às Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência. In: D.M. Amparo, S.F.C. Almeida, K.T. Brasil, F. Marty. (Orgs.), *Adolescência e Violência. Teorias e Práticas nos Campos Clínico, Educacional e Jurídico*. Brasília: Liber Livro / UNB. p. 229-251.
- PENSO, M. A.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; COSTA, L. F.; CARRETEIRO, T. C. O.** (2012). (des)cumprimento da lei: a proteção que ameaça. A polícia e o adolescente que cometeu ato infracional. In: M.A. Penso, M.I.G. Conceição, L.F. Costa, T.C.O. Carreteiro. *Jovens pedem socorro. O adolescente que praticou ato infracional e o adolescente que cometeu ofensa sexual*. Brasília: Universa/Liber Livro.
- 1ª VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DO DISTRITO FEDERAL/SETOR DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS (1ª VIJ/SEMSE)** (2011). – *A Violência Policial na Voz dos Adolescentes em Conflito com a Lei* Disponível em: http://www.tjdft.jus.br/trib/vij/vij_medida.asp Acesso em: 16 de maio de 2012.
- SECRETARIA DE ESTADO DA CRIANÇA DO DISTRITO FEDERAL.** (2013). *Unidades de Atendimento em Meio Aberto* (UAMAS). Disponível em: <http://www.crianca.df.gov.br/subsis/gema-gerencia-de-prestacao-de-servicos-a-comunidade-e-liberdade-assistida/305.html> Acesso em: 25 de julho de 2013.
- SOUZA, J.** (Org.) *Ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- TAKEUTI, N. M.** *No outro lado do espelho. A fratura social e as pulsões juvenis*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. 345 p.
- TAKEUTI, N. M.** Desafios da Abordagem Socioclínica e Biográfica no Contexto Sociocultural e Político Brasileiro. In: N. M. Takeuti, C. Niewiadomski (Orgs.), *Reinvenções do sujeito social. Teorias e práticas biográficas*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 74-94.
- UNICEF.** *Situação da Adolescência Brasileira*, 2011. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf. Acesso em: 25 de julho de 2013.
- UNICEF.** *Fundo das Nações Unidas para a Infância*. (2015). Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/media>. Acesso em: 14 de agosto de 2015.
- WASELFSZ, J. J.** (2011). (Org.). *Mapa da violência 2001: os jovens do Brasil*. Instituto Sangari/Ministério da Justiça. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 02 de abril de 2011.
- WASELFSZ, J. J.** (2014). *Mapa da violência 2014. Os Jovens do Brasil*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf Acesso em: 28 de março de 2016.