

Vera Lucia Biasin

**UM PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL NO  
CONTEXTO DA (RE) INSERÇÃO SOCIAL DE  
ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, tendo como orientadora a Professora Doutora Tatiana Bolivar Lebedeff.

**Passo Fundo**

**2006**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

---

**B579p Biasin, Vera Lucia** de  
O processo de inclusão digital no contexto da (re) inserção social  
adolescentes privados de liberdade / Vera Lucia Biasin. – 2006.  
151 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo,  
2006.

Orientação: Dr<sup>a</sup> Tatiana Bolívar Lebedeff.

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão digital. 3. Adolescentes.

I. Lebedeff, Tatiana Bolívar, orient. II. Título.

**CDU: 37.014**

---

Catálogo: bibliotecário Juliano de Lima Rodrigues - CRB 10/1642

Muitos foram especiais e merecem o meu agradecimento neste trabalho.

Às minhas filhas Ana Flávia e Ana Júlia, pela tolerância da minha ausência em muitos momentos, pelo apoio e todas as lições de amor que me fortalecem a cada dia.

Ao Isair, parceiro incondicional, pela ajuda e amor nessa caminhada que vem sendo construída.

À minha mãe, pelo amor e apoio durante toda a minha vida.

À profa. Dra. Tatiana, que, além de orientadora, conduziu o desenvolvimento deste estudo, incentivando e estimulando em todas as etapas.

Ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da UPF, pela oportunidade de crescimento e aprendizagem.

Aos professores Dr. Adriano C. Teixeira, Dr. Edimilson R. Brandão, Dra. Silvana Baunkarten, Dra. Solange Longhi e Dra. Carmen Craidy, pela atenção, apoio, incentivo e sugestões fundamentais para a realização deste estudo.

Aos adolescentes internados no Case, os quais foram o motivo de tantas inquietações, reflexões e busca de respostas nesse processo de construção (e reconstrução) dos conhecimentos e colaboraram espontaneamente para a realização do estudo.

À Fase e ao Case, que se mostraram abertos e receptivos para a realização da pesquisa.

Aos colegas do Case/PF, pela compreensão da minha ausência em muitos momentos em que estava envolvida no estudo.

À UPF, pela provisão de bolsa nos primeiros meses, e à Capes, pela bolsa de estudos a partir da segunda etapa do mestrado.

A Deus, por me sentir acalentada e possibilitar-me a confiança em todos os momentos da minha vida.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições que uma atividade educativa de inclusão digital pode proporcionar ao processo de (re)inserção social aos adolescentes que cumprem medida sócio-educativa de privação de liberdade na unidade da Fundação Estadual de Atendimento Sócio-Educativo de Passo Fundo. Para isso, acompanhamos um grupo de seis adolescentes internados no Centro de Atendimento Sócio-Educativo de Passo Fundo, que participaram de encontros semanais, por um período de três meses, no projeto Mutirão pela Inclusão Digital no Laboratório Central de Informática da Universidade de Passo Fundo. Os dados para análise foram coletados através de observações feitas no decorrer dos encontros, de entrevistas individuais, de um questionário respondido *on-line* e da realização estudos de caso com quatro adolescentes participantes da pesquisa. Consideramos para a análise e interpretação dos dados as contribuições dos autores a partir de uma perspectiva histórico-cultural, considerando-se o processo complexo, dialético e multifacetado da exclusão social e suas repercussões na subjetividade e desenvolvimento do sujeito. Pelo encaminhamento dado à investigação feita, concluímos que a atividade de inclusão digital, analisada no contexto da cibercultura, onde as tecnologias digitais proporcionam a participação democrática de todos os integrantes dessa rede, por ser inovadora e também por ser realizada fora do Case, num ambiente acadêmico, possibilita ao jovem em cumprimento da MSE de internação novas formas de informação, comunicação, interação, contribuindo para sua formação e para o exercício da cidadania. Verificamos o empenho e o interesse dos adolescentes na atividade realizada, o que contribuiu positivamente em sua auto-estima, estimulando-os à autonomia e possibilitando-lhes se sentirem protagonistas em sua trajetória nesse processo de (re)inserção social.

Palavras-chave: adolescente; medida sócio-educativa; reinserção social; inclusão digital; educação inclusiva

## ABSTRACT

This study aims to analyze the contributions that a digital inclusion educational activity may provide for the process of social (re)insertion of adolescents who serve social-educational measure of privation of liberty at *Fundação de Atendimento Sócio-Educativo* of Passo Fundo's unity in the State of Rio Grande do Sul. For this, we followed a group of six adolescents, arrested at *Centro de Atendimento Sócio-Educativo (Case)* of Passo Fundo city, who weekly participated in meetings about activities connected to the Internet for a period of three months at Passo Fundo University's Central Laboratory for Information Technology. The data have qualitatively been analyzed through observations made from the meetings, individual interviews, a questionnaire answered online and from fulfillment of four case studies made with the adolescents who have participated in this search. We have taken searched authors' contributions into consideration to the analysis and interpretation of the data, in a historical-cultural perspective, taking the complex, dialectic and multifaceted process of social exclusion and its repercussions for the subjectivity and subject development into account. In the way of this investigation, it has been concluded that the digital inclusion activity, analyzed in the cyber cultural context, where the digital technologies promote the democratic participation of all the integrants of this net, for being an innovator search and also fulfilled out of *Case*, in an academic environment, gives the young who are serving the social-educational measure the possibility of new sources of information, communication and interaction, contributing to their upbringing and to the exercise of citizenship. We could realize the adolescents' commitment and interest in the fulfilled activity, what has positively contributed to their self-esteem, stimulating them to the autonomy and allowing them to feel protagonists in their route in this process of social (re)insertion.

Keywords: adolescent; social-educational measure; social reinsertion; digital inclusion.

## **LISTA DE SIGLAS**

Case/PF: Centro de Atendimento Sócio-Educativo Regional de Passo Fundo

CRP: Conselho Regional de Psicologia

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

Fase: Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul

ICPAE: Internação com Possibilidade de Atividade Externa

ISPAE: Internação sem Possibilidade de Atividade Externa

LCI: Laboratório Central de Informática

MSE: Medida Sócio-Educativa

Pemseis: Programa de Atendimento às Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semi-Liberdade do Rio Grande do Sul

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

UPF: Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
1 A HISTÓRIA DAS LEIS PARA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE NO BRASIL: DE MENOR DELINQUENTE A ADOLESCENTE INFRATOR .....	16
2 MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS.....	25
2.1 MSE de Privação de Liberdade.....	28
2.2 Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul – Fase.....	34
2.3 O Centro de Atendimento Sócio-Educativo Juarez Paulo Zílio Regional de Passo Fundo.....	37
3 A ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: NOVO PARADIGMA AO ESTUDO DA ADOLESCÊNCIA.....	42
3.1 Condições histórico culturais .....	49
.....	
3.2 As trajetórias de vida dos adolescentes do Case – Passo Fundo: a escola como um dos componentes do processo de exclusão .....	54
3.3 Estigmas sociais .....	60
3.4 A questão da violência .....	63
4 AÇÕES EDUCATIVAS: INCLUSÃO SOCIAL E INCLUSÃO DIGITAL .....	71
.....	
4.1 Inclusão social.....	71
.....	
4.2 A dialética do processo da exclusão/inclusão .....	74
.....	
4.3 As adversidades no processo de inclusão social .....	78
.....	
4.4 Inclusão digital .....	81
.....	
5 METODOLOGIA DA PESQUISA – ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS DO ESTUDO .....	91
.....	
5.1 Caracterização da pesquisa e escolha dos participantes.....	91
5.2 Coleta da dados .....	94

6 ANÁLISE DOS DADOS.....	96
6.1. Análise dos questionários aplicados.....	97
6.2. Análise das entrevistas individuais .....	99
6.3. Análise geral do grupo acompanhado – relação dos adolescentes com a tecnologia da internet .....	101
6.4. Estudo de caso.....	103
7 CASOS.....	105
7.1 Caso 01 - Jeremias .....	105
7.2 Caso 02 - Jacir.....	110
7.3 Caso 03 - Jeison .....	115
7.4 Caso 04 - Carlos.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	133
OBRAS CONSULTADAS .....	141
APÊNDICES.....	143

## INTRODUÇÃO

A sociedade atual vem enfrentando uma grave crise social. Os problemas atuais na política e na economia que o país enfrenta, manifestados por condutas antiéticas e transgressoras de representantes eleitos para buscar o bem-estar da comunidade, causam uma sensação de impunidade e mal-estar geral. A banalização da corrupção, o desrespeito ao direito do outro, o funcionamento hegemônico que reprime a expressão de novas identidades culturais, a marginalização através das diversas formas de exclusão representam, sem dúvida, os sintomas de uma patologia social. Neste contexto, entendemos que a violência não é simplesmente a transgressão das leis e normas, mas uma forma de confronto, de denúncia e de resistência dos sujeitos que são excluídos de algum modo do sistema social em vigor.

A delinqüência juvenil é um desses sintomas e torna-se um tema angustiante, porém é necessário entender que os jovens, apesar de não serem os principais mentores, refletem, através da criminalidade e das infrações, essa situação de grave crise social. A sensação de insegurança e de impunidade provoca inquietações e produz muitas proposições para o enfrentamento da questão. A sociedade, de modo geral, parece desconhecer que o adolescente autor de ato infracional,<sup>1</sup> na maioria das vezes, reflete e reproduz a violência e até mesmo a negligência que sofreu desde o nascimento, nas diversas circunstâncias vivenciadas em seu meio social. A exclusão social é, nesse sentido, uma violência ao impossibilitar o acesso à

---

<sup>1</sup> Adolescente autor de ato infracional é designado o jovem que apresenta uma conduta descritiva na lei (penal) como crime ou contravenção, sendo o crime descrito como “ato típico antijurídico e culpável”. (SARAIVA, 2003, p.77-78).

cultura, ao lazer, à educação, e pelas extremas situações de miserabilidade econômica a que inúmeras crianças são expostas diariamente.

A delinquência juvenil, em nosso meio, reflete também a desigualdade de nossa sociedade, que, organizada sob o sistema capitalista, demarca grupos, situações e ambientes de exclusão. Desse modo, a pobreza, a miséria e a violência social atingem drasticamente as crianças e adolescentes que não têm assegurados seus direitos básicos. Dentre os vários desafios que se colocam à educação atualmente, torna-se indispensável a efetivação de propostas de inclusão, visando, pelo menos, diminuir as discriminações existentes em nosso meio.

No trabalho diário<sup>2</sup> com os adolescentes que cumprem a Medida Sócio-Educativa<sup>3</sup> (MSE) de internação, é comum escutar suas histórias, nas quais se repetem as vivências de exclusão, sejam através das privações afetivas, da carência de recursos básicos para a sobrevivência, da inadaptação ao sistema educativo tradicional, culminando com o uso de drogas numa tentativa de amenizar o sofrimento emocional diante de tantas privações sofridas nesse meio excludente.

Em nosso entender, estão nas ações pedagógicas integradas e contextualizadas com a realidade vivenciada pelo adolescente a possibilidade de elaboração de conflitos e a busca de alternativas nesse processo de (re)inserção social. Nesse sentido, o Projeto de Inclusão Digital visa possibilitar que os adolescentes em conflito com a lei cumprindo a MSE de privação de liberdade na unidade do Case Regional de Passo Fundo tenham a possibilidade de utilizar a tecnologia digital e de interagir através da internet. Assim, pensamos que essa atividade poderá ser um caminho para o descobrimento de outras formas de interação, comunicação e conhecimento ao adolescente, visando ao resgate (ou construção) de sua auto-estima, possibilitado pelo sentimento de se sentir reconhecido como sujeito de direitos através de uma ação protagonista.

A educação se constrói através das relações. Como afirma Carmem Craidy, “é nas interações e através destas que as pessoas se desenvolvem.” (CRAIDY e GONÇALVES, 2005, p. 139). Contudo, quando as relações vivenciadas pelas crianças e adolescentes forem

---

<sup>2</sup> A autora é psicóloga e trabalha na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (Fase) desde 1998; inicialmente, exerceu as atividades no Centro de Atendimento Sócio-Educativo (CASE) Regional de Santo Ângelo até o ano de 2003, a partir de julho de 2003, passou a exercer a mesma função na unidade do Case Regional de Passo Fundo.

<sup>3</sup> Embora o termo “socioeducativo” seja o termo correto, obedecendo ao uso da língua portuguesa, neste trabalho manteremos com hífen quando nos referirmos especificamente à medida, por constar assim na lei.

de violência, de desrespeito e de ausência de perspectivas, de falta de reconhecimento no ambiente social em que vivem, quais são os significados disso em nosso meio? Muitas vezes o preço pago pela sociedade é enfrentar o retorno dessa violência (internalizada pelas relações diretas ou indiretas), manifestado especialmente pela delinquência juvenil atual.

E mais, se a pesquisa e os avanços tecnológicos, segundo Freire, deveriam estar a serviço dos seres humanos, não somente da minoria dominante, é necessário que ações educativas democráticas possibilitem algumas mudanças nesse contexto social capitalista e excludente (1996, p. 149). Portanto, faz-se necessário que o ensino e a pesquisa proporcionem a construção de novas alternativas de inclusão.

Uma ação educativa que busque encontrar formas de diminuir o problema da violência e delinquência juvenil perpassa, imprescindivelmente, pelo reconhecimento aos direitos de todos os cidadãos, o que só é possível pelo diálogo, por meio de ações que visem à inclusão desses jovens, permitindo-lhes o seu reconhecimento como pessoa e sujeito de direitos, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA estabelece um novo paradigma no entendimento aos direitos da infância e juventude e, dentro de seu sistema de garantias, surgem as medidas sócio-educativas,<sup>4</sup> que visam garantir o caráter pedagógico nas medidas retributivas aplicadas aos adolescentes que infringem a lei.

Nesse sentido, trabalhar com adolescentes que se encontram em conflito com a lei exige, no mínimo, que acreditemos que as inter-relações necessárias ao processo educativo possibilitam o crescimento e a mudança das pessoas. Este estudo é, portanto, fruto de muitas inquietações, dúvidas e diversos sentimentos, que, de certo modo, angustiam<sup>5</sup> no dia-a-dia de trabalho com os adolescentes que se encontram privados de sua liberdade. Procuramos mostrar que atividades educativas envolvendo tecnologias de informação e comunicação, em especial a internet, possibilitam o processo de reinserção social do adolescente que cumpre a MSE de internação.

Buscamos construir, como produção acadêmica, uma investigação que contemple tanto a realidade empírica como as construções teóricas, visando a novas alternativas de inclusão

---

<sup>4</sup> Medida sócio-educativa é um termo de natureza jurídica que se distingue da “sanção/pena” em razão da carga pedagógica em detrimento do punitivo, porém com caráter retributivo, que “se constitui em um sancionamento estatal, limitador da liberdade do indivíduo (mesmo aquelas em meio aberto), tanto que somente o Judiciário pode impô-la”. (SARAIVA, 2003, p. 81-83).

<sup>5</sup> Utiliza-se o termo “angústia” no sentido apontado por Heidegger, para o qual o sentimento impulsiona a busca de respostas em razão das inquietações produzidas pelas situações vivenciadas. (HEIDEGGER, 1989).

que permitam ao adolescente sentir-se protagonista nesse processo de reinserção social. Como educadora do processo socioeducativo, torna-se imprescindível manter a esperança e a crença de que novas oportunidades, especialmente se prazerosas, permitam ao jovem um reforço em sua auto-estima, sentindo-se parte integrante na construção de sua própria história e no exercício da cidadania.

Destacamos que o interesse nessa área de pesquisa emergiu após acompanhamento de um curso de Introdução à Informática oferecido no Case/PF pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador/Senac no ano de 2003. Percebemos, nessa atividade, o interesse despertado nos adolescentes por essa nova ferramenta de informação e comunicação. Por um longo período ouvíamos seus relatos empolgados pelas possibilidades oferecidas por esta ferramenta e constatamos nos adolescentes uma melhora significativa na auto-estima, refletida na determinação de planos pessoais, de maior satisfação em suas expressões e relatos, assim como um aumento de interesse em participar de atividades educativas e culturais. Posteriormente, buscamos uma parceria com o “Mutirão pela Inclusão Digital” da Universidade de Passo Fundo, visando a uma interação com as tecnologias de informação e comunicação possibilitadas pela internet.

A questão norteadora desta pesquisa é analisar em que sentido o conhecimento e a apropriação da internet, através de oficinas no “mutirão pela inclusão digital”, pode auxiliar o adolescente privado temporariamente de sua liberdade no processo de reinserção social. Diante disso questionamos: Que contribuições a proposta de inclusão digital oferece aos adolescentes que temporariamente se encontram afastados do convívio social?

A proposta deste estudo envolve o adolescente situado em seu contexto social e a influência cultural intermediada nesse meio em sua formação como sujeito. Consideramos a educação como uma construção social que se desenvolve por intermédio de sua própria história, na qual as experiências são internalizadas e assimiladas por diversas intermediações vivenciadas nesse meio. É importante destacar, nesse sentido, que o Brasil possui uma história de exploração das crianças e jovens desde os tempos coloniais, onde havia uma omissão e um descaso com a infância e cujos reflexos ainda são bem visíveis em nossa sociedade, pois são raras as iniciativas de execução de políticas públicas que visem à proteção integral aos direitos de nossas crianças e adolescentes.

Estudar e compreender o processo da adolescência e, especialmente, das questões que levam ao cometimento de atos de delinquência requer uma análise do contexto sócio-histórico-cultural em que o jovem está inserido. Em relação aos sujeitos focalizados no presente estudo – os adolescentes que se encontram cumprindo MSE de privação de liberdade<sup>6</sup> –, procuramos revisar alguns aspectos da adolescência atual, buscando subsídios em diferentes produções teóricas pertinentes à temática.

A perspectiva da psicologia sócio-histórica é adotada neste estudo, onde a adolescência é entendida como uma criação histórica da humanidade, passando a fazer parte da cultura, ou seja, um momento construído pelos homens, não uma fase natural do desenvolvimento. (BOCK, 2004). Torna-se necessário, portanto, que os agentes do processo educativo possam, de algum modo, protagonizar novos desvelamentos para uma práxis educativa, buscando mudar a visão mecanicista e reducionista<sup>7</sup> do adolescente em conflito com a lei, em que não se considera nem se compreende a importância do contexto sócio-cultural nessa construção. O estudo e a pesquisa, numa visão contextualizada com a realidade, permitem uma melhor compreensão dos papéis e funções que o sujeito passa a assumir, propondo alternativas que visem a garantia dos direitos e a dignidade como ser humano.

Ao estudar a violência juvenil na contemporaneidade, Carmem Oliveira (2001, p. 18) faz uma análise das instituições que trabalham com os adolescentes em conflito com a lei, destacando a necessidade de que os educadores que atuam nessas unidades possam encontrar ‘vacúolos de silêncio’ para um processo reflexivo sobre a prática. Nessa lógica, Freire (1996) também postula que é necessária e fundamental a reflexão crítica sobre a prática em busca da mudança e de novas produções. Assim, a pesquisa como um instrumento que busca compreender os fenômenos, rompendo os paradigmas do senso comum<sup>8</sup> pela reflexão e pela abertura para novos desvelamentos, é a orientação pretendida neste estudo.

---

<sup>6</sup> Medida Sócio-Educativa de Internação (ECA art.121) constitui-se na privação de liberdade do adolescente, decretada pelo Juiz da Infância e Juventude. A medida está sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar em desenvolvimento. O período máximo de internação é de três anos, devendo o adolescente ser reavaliado por uma equipe interdisciplinar no máximo a cada seis meses. Destaca-se no parágrafo único, do ECA, o qual prevê que serão obrigatórias atividades pedagógicas durante o período de internação. (BRASIL, 1990).

<sup>7</sup> A concepção mecanicista foi utilizada para designar o estudo do ser humano em partes, especialmente pela medicina onde o estudo se baseia no “órgão” doente, realizando uma abordagem reducionista do homem, ignorando-se o sujeito como um ser total que interage com o meio. (CAPRA, 1982).

<sup>8</sup> Senso comum é o cotidiano em que estamos inseridos, faz parte do dia-a-dia das pessoas, sendo, dessa forma, quase impossível escapar da sua rotina. (BENINCÁ, 2002).

No decorrer do estudo, percebemos a necessidade de abordar as questões implicadas no funcionamento das instituições totais, tomando, para isso as idéias de Foucault, segundo o qual o surgimento das prisões foi uma forma de institucionalizar o poder de punir. A disciplina utilizada pelas instituições totais torna-se, então, fórmula geral de dominação. Em outras palavras, a disciplina estabelece uma coerção no corpo, aumentando o poder de dominação por meio da obediência, da vigilância e da punição. (FOUCAULT, 1984, p. 126-127). Visando minimizar esse paradigma, torna-se imprescindível que a MSE de internação proporcione aos adolescentes atividades por meio das quais possam expressar a sua individualidade e que permitam o acesso ao meio sociocultural do contexto social, evitando o fechamento e a barreira social com o mundo externo.

O enfoque dialético apontado por Paulo Freire (1981) não poderia ficar ausente dessa discussão, pois, ao considerar o homem um ser de interação espaço-temporal, entende que é a partir da criação, recriação e decisão que vão se formando as épocas históricas. O autor aponta também que uma virtude do educador é buscar a coerência, no sentido de empenhar esforços para reduzir a distância entre o discurso e a prática (FREIRE, 1996, p. 126). Nesse sentido, sempre valorizou o papel da educação, pois, “se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”. Assim, a realização e a divulgação de novas experiências estimulam a publicação e ampliam a confiança na eficácia da educação, visando, entre outras coisas, ao pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, toda ação educativa, na perspectiva freireana, significa a disponibilidade permanente de escuta e abertura à fala do outro, aos seus gestos e suas diferenças. Ao possibilitar que o acesso aos computadores chegasse às escolas municipais, como secretário de Educação na cidade de São Paulo, Freire (1996, p.97-98) objetivava, além da democratização do acesso à tecnologia, o desenvolvimento da curiosidade instigada pela ferramenta da informática.

Esse trabalho está estruturado em seis capítulos. Inicialmente, realizamos uma análise das leis para a criança e o adolescente no Brasil. Nesse “rastreamento histórico” são destacadas as principais leis criadas no Brasil para a infância e juventude, percorrendo desde o Brasil-Colônia, passando pelo período republicano, pelos códigos de menores (1927 e 1979), até a implantação da lei federal nº 8069/1990, instituindo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

No segundo capítulo procuramos esclarecer sobre a natureza e objetivos da medida sócio-educativa de internação, enfatizando o papel da Fundação de Atendimento Sócio-Educativo, bem como do Programa de Atendimento às Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semi-Liberdade do Rio Grande do Sul (Pemseis). Realizamos também uma descrição sobre o funcionamento do Centro de Atendimento Sócio-Educativo regional de Passo Fundo.

No capítulo seguinte abordamos a adolescência na perspectiva histórico-cultural, realizando uma análise sobre a construção do processo de subjetividade nessa abordagem. Fazemos uma explanação de algumas histórias de adolescentes internados no Case/PF, com relatos deles sobre a importância das interações, assim como os estigmas que passam a assumir em seu meio sociocultural na construção de sua história pessoal. Entendemos que o adolescente também passa a assumir um estigma social após passar pela institucionalização, pois, como aponta Goffman (1982, p. 11), as pessoas marcadas por algum estigma utilizam-se de atitudes e reações básicas, de determinadas estratégias de encobrimento ou revelação dos seus sentimentos e opiniões, que são decisivas à busca da construção de sua identidade pessoal e social.

As questões sobre a exclusão/inclusão social são abordadas no capítulo quatro, onde fazemos uma análise desse processo dentro de nosso contexto social. Abordamos a questão da inclusão digital, tomando como base os estudos de Teixeira e Franco (2005, p. 3), os quais consideram que é um processo horizontal e que precisa acontecer “a partir do interior dos grupos com vistas à re-apropriação crítica e criativa das TIC, em uma perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade”. Dentro desse conceito, é necessária a quebra do ciclo de produção, consumo e de dependência técnico-cultural visando ao exercício da cidadania, procurando compreender a inclusão digital no contexto das possibilidades de interação e de mediação para o processo de reinserção social do adolescente privado de liberdade.

No capítulo cinco descrevemos a metodologia da pesquisa, os objetivos, as questões norteadoras do estudo, assim como relatamos as atividades desenvolvidas pelos participantes. A fonte dos dados foram observações e acompanhamento aos encontros, com anotações, diálogos e entrevistas, assim como aplicação de um questionário enviado *on-line* aos adolescentes. Essa página foi criada com o objetivo de coletar opiniões, críticas, interesses e

demais informações junto aos adolescentes sobre o projeto de que participaram. Visando a um melhor entendimento e procurando aprofundar melhor a questão referente à inclusão digital, realizamos estudos de caso com alguns dos adolescentes sujeitos da pesquisa.

# 1 A HISTÓRIA DAS LEIS NO BRASIL PARA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE: DE MENOR DELINQUENTE A ADOLESCENTE INFRATOR

“Solidão é ...

Aquela pessoa que está na rua  
Sem ter o que comer,  
Sem ter o que beber,  
Às vezes passa frio,  
É humilhado, esculachado,  
Pelas pessoas que tudo tem,  
Que no próximo não pensam.  
O menor é mau,  
Porque o tratam mal,  
Então, fica revoltado,  
Guardando amarguras,  
Querendo, faz mal,  
Mas existem as legais  
Então o menor trata-as bem  
E dá o valor que elas tem.”  
(JJD, adolescente do CASE de  
Santo Ângelo – 2001 – Coletânea de poesias).

O Brasil tem uma história que vem se construindo e sendo demarcada por suas próprias características sociais, culturais, econômicas e por valores constituídos num processo anterior à colonização. Nesse processo criam-se as memórias, que passam a fazer parte de nossa cultura, como afirma Zeldin: “Mentalidades não podem ser mudadas por decretos, as mentalidades se baseiam em memórias e estas são quase impossíveis de serem extintas.” (RIZZINI, 2002, p. 3).

Ao escrever sobre a história das leis para a criança e o adolescente no Brasil, percebemos que a afirmação do historiador Theodore Zeldin nos leva a refletir sobre os caminhos necessários para a mudança de mentalidades. Foi seguindo a premissa de que as transformações, sejam políticas, econômicas, sociais ou educacionais, perpassam imprescindivelmente a transformação das mentalidades do homem como cidadão, que procuramos realizar este estudo.

A sociedade brasileira é marcada por uma estrutura hierárquica, conservando as marcas da sociedade colonial escravista (CHAUÍ, 2000, p. 89). Realizando um breve histórico na sociedade brasileira, Roure (1996) destaca que, no século XVIII, havia omissão, descuido e ausência de preocupação com a infância, até mesmo dos filhos dos senhores de engenho. Com a vinda da família real ocorreu uma redefinição nas normas, nos comportamentos, nos costumes e nos valores familiares.

Novas concepções de educação física, moral e intelectual foram redefinindo e normatizando tanto o papel político quanto o social de seus cidadãos. Com a redefinição dos hábitos, através da “reeuropeização”, a figura da criança também passou a ser redefinida. Assim, a criança burguesa passou a ser objeto de desvelo e cuidado, recebendo educação de preceptoras vindas da Europa, que lhe inculciam hábitos europeus, contrapondo-se aos hábitos da família colonial brasileira. Com as crianças escravas ou filhos de trabalhadores era diferente, pois eram obrigados ao trabalho desde a infância, realizando desde tarefas nas minas ou nas lavouras, ou como operários nas cidades, através do aprendizado de algum ofício. (ROURE, 1996, p. 61-69).

Saraiva aponta que no Brasil, já no início do século XIX, com a chegada de dom João VI, a imputabilidade<sup>9</sup> penal iniciava-se aos sete anos e eximia-se o menor<sup>10</sup> da pena de morte, sendo-lhe concedida uma redução da pena. Entre 17 e 21 anos poderia ser condenado à morte, dependendo das circunstâncias, tornando-se imputável plenamente a partir dos 21 anos, quando podia ser encaminhado à morte de acordo em certos delitos.(2003, p. 23-24).

---

<sup>9</sup> Imputabilidade é uma denominação jurídica, que designa que o indivíduo está apto a responder pelas conseqüências jurídico-penais da infração. “A responsabilidade penal pressupõe culpabilidade, e esta, por seu turno, a imputabilidade”(CERNICCHIARO, 1974, p.259).

<sup>10</sup> “Menores” era o termo adotado pela doutrina do direito do menor ou doutrina da situação irregular, usados para crianças e jovens infratores ou abandonados provenientes das situações de pobreza. Instituíam-se, assim, a criminalização da pobreza. (SARAIVA, 2003, p.31).

O Código Criminal de 1830 caracterizou-se por muita severidade, responsabilizando penalmente os menores a partir dos 14 anos. Em consequência, no final do século XIX foram criadas as “casas de correção”<sup>11</sup> para menores delinquentes, condenados à prisão com trabalho. (RIZZINI, 2002, p. 10). Há de se destacar que a “doutrina da situação irregular” entendia como incapazes os menores, os quais eram julgados em situação semelhante aos inimputáveis<sup>12</sup> por sofrimento psíquico; assim, as medidas aplicadas aos menores faziam-se por tempo indeterminado, à semelhança da medida aplicada aos inimputáveis por incapacidade mental. Essa cultura tutelar de idéia de irresponsabilidade absoluta mantém-se até nos dias atuais, tendo plena vigência no Estatuto da Criança e do Adolescente. (SARAIVA, 2003, p. 39).

Com a proclamação da República, esperava-se um regime político-democrático orientado para as garantias ao indivíduo, com a esperança de uma sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, a dureza da vida levou muitos pais (especialmente os que moravam nas periferias, em cortiços, barracos e favelas) a abandonarem cada vez mais seus filhos, surgindo com isso a necessidade de criação de orfanatos para atender a essa nova ordem de problema social. Essas crianças, que passavam por carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas, aos poucos eram impelidas para a criminalidade, tornando-se, em muitos casos, delinquentes.

Passou-se, então, à idéia de que era a falta de uma “família estruturada” (pois havia muitas trocas de parceiro e grande número de filhos) a causa do problema. Desse modo, o Estado passou a assumir as tarefas de educação, saúde e punição para crianças e adolescentes. No internato as crianças eram criadas sem poder expressar suas vontades próprias; a individualidade era sufocada pelo coletivo; a formação escolar era deficiente e geralmente eram instruídas para ocupar escalões inferiores da sociedade. Com isso a internação despertava o sentimento de revolta no interno, pois refletia a sua exclusão social. (PASSETTI, 2004, p. 347-348).

---

<sup>11</sup> “Casas de correção” eram estabelecimentos com alas separadas: uma de cunho correccional para menores delinquentes, mendigos e vadios “condenados à prisão com trabalho”; e outra para os demais presos destinados à divisão criminal. (RIZZINI, 2002, p.10).

<sup>12</sup> Inimputáveis são considerados os indivíduos que não apresentam condições de autodeterminação ou de entendimento do caráter delituoso do fato ao executá-lo. A legislação brasileira adotou o critério biopsicológico para definir os inimputáveis, ou seja, os requisitos: “causal-doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardo, e embriagues completa proveniente de caso fortuito ou força maior; *cronológico* – os efeitos dos requisitos causal devem se manifestar no momento da ação ou da omissão; *consequencial* – os efeitos do requisito causal, cronologicamente considerados, devem suprimir a capacidade de autodeterminação, ou o entendimento do caráter criminoso do fato” (CERNICCHIARO, 1974, p. 269).

A partir de 1920, algumas instituições religiosas passaram a assumir as políticas sociais. Essa expansão ocorreu entre duas ditaduras (Estado Novo, de 1937 a 1945, e a Ditadura Militar, de 1964 a 1984), quando apareceram os dois primeiros códigos de menores: o de 1927 e o de 1979). O Código de Menores de 1927 consagrou o sistema de atendimento às crianças e adolescentes (de zero a dezoito anos) que eram considerados em estado de abandono; que não possuíam moradia certa; cujos pais fossem considerados incapazes ou fossem falecidos, que estivessem presos há mais de dois anos, que fossem vagabundos ou mendigos, que exercessem trabalhos proibidos ou se prostituíssem, ou ainda, considerados economicamente incapazes de suprir as necessidades dos filhos.

Entre a década de 1920 e 1930, com um mundo centralizador e disciplinar,<sup>13</sup> emergiram novas formas de controle social. As prisões e internatos, em nome da educação e da correção de comportamentos, assumiram papel singular. A sociedade, por sua vez, não conseguiu encontrar soluções para o retorno desses “encarcerados”, que passaram a ser estigmatizados, assim como suas famílias, levando à participação nas ilegalidades que se instalam desde as prisões. (PASSETTI, 2004, p. 355). O Código Penal brasileiro foi promulgado em 1940, consagrando a imputabilidade criminal do menor de 18 anos, e está em vigor até os dias atuais. (ESPÍNDULA, 2004, p. 359).

Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) para receber os menores abandonados e/ou infratores, o qual ficou marcado por uma política repressora e rígida. Há relatos de que as crianças ficavam amontoadas, cuidadas por uma equipe sem preparo, sendo, portanto, um sistema reconhecido como desumano e ineficaz. (SARAIVA, 2003, p. 43).

A partir da década de 1960, aconteceram mudanças no tratamento dispensado à “infância abandonada”. Foi criada a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (Funabem), pela lei 4.513, de 1º de dezembro de 1964, seguida da instalação, em vários estados, de unidades desta instituição. Segundo a análise de Saraiva, a instituição tinha projetos de pesquisas e objetivos de reintegração do menor à família e à comunidade, mantendo, entretanto, uma gestão centralizadora e vertical. Contudo, em razão do autoritarismo, elaborou-se o novo Código de Menores, com a lei 6.697, de 10 de outubro de 1979. Assim

---

<sup>13</sup> Getulismo no Brasil, o nazismo, o fascismo, o stalinismo e o *new deal* norte americano. (PASSETTI, 2004, p. 355).

como o SAM, a Funabem também foi extinta por maus-tratos aos menores e condições físicas insalubres. (SARAIVA, 2003, p. 43).

Sob a vigência do Código de Menores, essas instituições surgiram para reverter a “cultura da violência” nos subúrbios, com a idéia de formar jovens responsáveis para a vida em sociedade. O resultado foi o reforço da estigmatização desses jovens, os quais passaram a ser vistos como “menores perigosos”. (PASSETTI, 2004, p. 350 -371). Segundo a análise de Saraiva, os menores que se encontravam em “situação irregular”, ou também chamada de “patologia social”, eram “[...] praticamente 70% da população infanto -juvenil nesta condição, permitindo que mais tarde se afirmasse que quem estava em situação irregular era o Estado brasileiro”. (2003, p. 44).

A Funabem tinha como objetivo formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor, mediante o estudo do problema e planejamento das soluções, a orientação, coordenação e fiscalização das entidades que executavam essa política. A Funabem estabeleceu diretrizes que visavam assegurar a prioridade de programas visando à integração do menor na comunidade, através de assistência na própria família e da colocação familiar em lares substitutos. No documento da fundação, em seu art.6º, parágrafo III, consta sobre a necessidade de “respeitar no atendimento às necessidades de cada região do País, as suas peculiaridades, incentivando as iniciativas locais, públicas ou privadas, e atuando como fator positivo na dinamização e autopromoção dessas comunidades.” Visava, ainda, mobilizar a opinião pública para a participação de toda a comunidade na solução do problema do menor, assim como prestar assistência técnica aos Estados, Municípios e entidades públicas ou privadas que a solicitassem. (BRASIL, 2006).

Na década de 1980, Adorno (1993, p.108-109) avalia que a sociedade brasileira passou a reagir contra essas diretrizes jurídicas e políticas. A democratização da sociedade clamava pela libertação da criança e do adolescente dessa menorização a que foram confinados desde o século XIX.

Com a retomada da democracia, após duas décadas de regime ditatorial, e com a Constituição de 1988, criaram-se as condições necessárias para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente. Este estatuto, em vigor a partir da lei 8.069, de 13 de julho de 1990, propõe uma idéia de universalidade de direitos para toda a infância e adolescência, não somente para os pobres, como era no Código de Menores. Mesmo considerando a completa

desigualdade econômica e social no Brasil, o ECA introduziu o sistema de garantias e proteção integral às crianças e adolescentes, assegurando-lhes todas as oportunidades, a fim de lhes facultar desenvolvimento físico, moral e social. A privação de liberdade prevista pela lei tem o objetivo de concretizar o princípio de reparação do ato cometido, numa perspectiva oposta à noção de castigo.

Nesse sentido, Saraiva (2003, p. 57) afirma que o ECA proporcionou “uma mudança paradigmática no Direito da Criança”, pois se estrutura com base em três sistemas de garantias: de prevenção primária (políticas públicas), prevenção secundária (medidas de proteção) e prevenção terciária (medidas sócio-educativas).

Passetti (2004, p. 350-371), numa visão mais crítica, avalia o ECA como uma “nova dimensão da caridade”, combinando um equilíbrio entre as ações privadas e governamentais, propondo a substituição das “penas” pelas “medidas sócio -educativas”. Entretanto, mantém-se inalterado o princípio do encarceramento, embora pela nova lei devesse somente ser destinado aos casos mais graves. Nessa mesma perspectiva, Demo (2002, p. 107-108) também faz uma análise do ECA dizendo que foi baseado numa visão superficial, sem que houvesse compromissos concretos com os recursos financeiros ou com os setores produtivos, designando, assim, ao voluntariado grande parte de sua execução. O autor atribui a essa falha inicial as dificuldades de colocá-lo em prática na sua totalidade.

É importante destacar que, em nossa prática diária, em contatos com muitos municípios da Comarca do Juizado Regional da Infância e Juventude de Passo Fundo,<sup>14</sup> verificamos que a rede de atendimento ao adolescente em situação de vulnerabilidade (pessoal, social), ou mesmo que comete atos infracionais de natureza leve (furtos), é quase inexistente. Desse modo, se analisarmos o perfil dos adolescentes internados no Case, constatamos que mais de 70% deles não estavam freqüentando a escola ao ingressar na unidade e quase 90% fizeram uso de substâncias psicoativas ilícitas (ABRÃO; BIASIN, 2004). Somente com esses dados já vemos como estão funcionando as redes de atendimento ao adolescente que se envolve em atos infracionais. Se esses adolescentes estivessem sendo acompanhados desde o início da manifestação da conduta infratora, através das medidas anteriores ao internamento (previstas

---

<sup>14</sup> O Juizado Regional da Infância e Juventude de Passo Fundo abrange 32 comarcas e um total de 143 municípios da região Norte do estado do Rio Grande do Sul.

no ECA), não deveriam estar freqüentando a escola? Não deveriam estar recebendo alguma forma de ajuda, orientação e apoio para a questão do uso de drogas?

Portanto, decorridos 16 anos de aprovação da lei 8069/90, ainda se faz necessário, em todo o país, o desafio de reordenamento da atenção prestada ao adolescente com medida sócio-educativa, desde as medidas em meio aberto até as de interação e/ou privação de liberdade. A Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul, ao estabelecer seu programa de atendimento, visa em seus objetivos à construção de “[...] uma instituição-continente que tem a tarefa de desenvolver junto a cada um de seus jovens um projeto terapêutico/pedagógico, que seja capaz de ressignificar valores, construindo com eles novos projetos de vida para sua reinserção social”. (RIO GRANDE DO SUL, 2002a, p. 16).

Ao realizar um trabalho de cunho socioeducativo com adolescentes infratores, torna-se necessário analisar o contexto histórico, os paradigmas em relação a essa questão, os estigmas socioculturais apresentados, assim como as possibilidades de proporcionar espaços que permitam a esse jovem a inclusão em atividades de exercício da cidadania.

Ao finalizar essa abordagem sobre a história das leis no Brasil para a criança e o adolescente, mostra-se oportuno realizar uma breve reflexão sobre o que escreveu o adolescente JJD, citado na epígrafe do capítulo. O jovem procura encontrar os motivos que o colocaram em situação de vulnerabilidade, tanto pessoal como social. Reporta-se à fome, à sede e ao frio sofridos em sua vivência de rua e às humilhações e esculachos vivenciados nessas situações. JJD justifica a sua revolta diante de tantas privações sofridas e da discrepância que observa no meio social entre aqueles “que tudo têm” e que “no próximo não pensam” e as suas privações de necessidades básicas.

A poesia do adolescente parece pertinente ao tema tratado, pois evidencia que, apesar dos direitos previstos na legislação vigente, ainda restam as “memórias” de nossa cultura provinciana e estigmatizante, apontadas por Zeldin, em que “o menor” ainda é tratado como um problema pessoal, individual, sendo “humilhado e esculachado” pela sua condição social. Em plena vigência do ECA, J manifesta o quanto é hostilizado pela sua condição e não cita em seu poema a “proteção integral” (prevista no estatuto), a qual deveria protegê-lo ao invés de estigmatizá-lo. Ele carrega o preconceito e a discriminação, que têm suas raízes na cultura e na história de nossas leis; ainda coloca-se no lugar do “menor”, como também o coloca o senso comum social, pois ouvimos freqüentemente esse termo sendo utilizado pejorativamente pelos

meios de comunicação social. Isso parece estar tão arraigado que ele mesmo se autodefine como “menor” ou poderia ser o “marginalizado”, como era de nominado na época do “código de menores”. Ele ainda não sentiu nem vivenciou que, pela nova lei em vigor, desde que nasceu passa a ser “um sujeito de direitos”.

Como salienta Tavares (1995, p. 1), ao realizar comentário sobre o ECA, a expressão “direito do menor” é ainda utilizada internacionalmente e institucionalizada no ensino jurídico do Brasil, por não ser considerada estigmatizante. Não podemos deixar de considerar, entretanto, que a palavra “menor” é empregada geralmente para diminuir ou menosprezar alguém e que tem uma história que delega aos desprovidos de condições materiais essa terminologia. Desse modo, quando usado o termo, seja pela mídia, seja pelo senso comum social, pejorativamente, é atribuído à criança e/ou adolescente que se envolveu em atos infracionais ou que não possui um *status* social privilegiado. Se a própria instituição jurídica no Brasil aceita a terminologia “menor”, o que se espera da mídia e do senso comum?

Nesse sentido, citamos um exemplo que cotidianamente vemos nos meios de comunicação e que por si só expressa o estigma que a palavra “menor” carrega: ao ser anunciado um destaque, seja no futebol, seja na música ou em outra área, a mídia geralmente utiliza termos como “o garoto X com apenas X anos destaca-se em...”, ou “o jo vem, o adolescente”. No entanto, quando a notícia se refere a situações de delinquência, o termo sempre é o mesmo “menores realizam vandalismo... menores assaltam... menores das praças...”. Desse modo, perpetuam-se os preconceitos e estigmas oriundos desde nossos tempos coloniais escravagistas.

Portanto, é necessário questionar: como estão funcionando as políticas públicas que não estão “dando conta” dessa questão? Conforme preconizado pelo ECA, o sistema de garantias deve abranger a prevenção primária, que seriam as políticas públicas funcionando na totalidade e garantindo os direitos básicos previstos pela lei, assim como as medidas de prevenção secundárias, as quais, se estivessem em pleno funcionamento, poderiam evitar que esse adolescente em situação de vulnerabilidade social chegasse, diretamente em muitos casos, a ser submetido às medidas sócio-educativas.

O adolescente JJD manifesta que, em virtude das “amarguras” sofridas, pode “fazer mal” a essas pessoas, provavelmente se reportando aos atos infracionais praticados que o levaram à MSE de internação. Entretanto, a sua esperança está nas pessoas ou situações

“legais”, em que pode dar e receber o “valor”, ou, em outras palavras, o reconhecimento e os direitos de todos os cidadãos. O adolescente ainda manifesta em sua expressão que a sociedade lhe delega a responsabilidade pela sua situação vulnerável, e ele também passa a assumir essa responsabilidade, pois diz: “Querendo, faz mal”. Percebemos com isso que J acredita ser o único responsável pela sua atuação, vivendo em situação de exclusão social, sem a garantia de seus direitos e sem a possibilidade de exercer a sua cidadania.

## 2 AS MEDIDAS SÓCIO-EDUCATIVAS

“O limite fixado para a maioridade penal não pode ser confundido com a idéia de desresponsabilização da juventude: inimputabilidade não é sinônimo de impunidade” (Manifesto Contra a Redução da Idade Penal – CRP/SP, 2001 ).

O Estatuto da Criança e do Adolescente propõe garantias de direitos para toda a infância e juventude e também responsabiliza os jovens que infringem a lei. Para estes casos são aplicadas medidas sócio-educativas, as quais devem considerar critérios como a gravidade do ato infracional, as circunstâncias do delito e a capacidade de o adolescente cumprir a medida. Isso significa que os jovens são responsabilizados pelos seus atos.

A trajetória do adolescente ao ser submetido às medidas sócio-educativas segue um longo percurso, desde o cometimento do ato infracional até o momento do atendimento prestado pelos órgãos do Judiciário, embora o ECA preconize a agilização do atendimento ao adolescente praticante do ato infracional. Nesse processo, quando o adolescente é apreendido em flagrante pela Polícia Civil ou Militar, é encaminhado até a delegacia para realizar o boletim de ocorrências. Após cumpridos os trâmites e investigações desta etapa, o caso é encaminhado ao Ministério Público, o qual poderá: arquivar o processo, conceder remissão com aplicação ou não de medida sócio-educativa (de acordo como a ECA artigo 112<sup>15</sup>),

---

<sup>15</sup> As Medidas Sócio-Educativas, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, poderão ser: I- Advertência; II- Obrigação de reparar o dano; III- Prestação de Serviços à Comunidade; IV- Liberdade Assistida; V- Inserção em regime de Semi-Liberdade; VI- Internação em Estabelecimento Educacional; VII- qualquer uma das previstas no art.101, I a VI. (BRASIL, 1990).

podendo oferecer representação com pedido de internação provisória. Ao ser realizada a representação, o juiz, após audiência de apresentação com o adolescente, decide sobre a sua internação, com base no artigo 108<sup>16</sup> do ECA. (CRAIDY; GONÇALVES, 2005, p. 37-43).

Analisando o contexto atual das políticas públicas relativas à criança e ao adolescente, observamos a necessidade do rompimento da doutrina da situação irregular (Código de Menores) e a adoção da doutrina da proteção integral (ECA). Nesse sentido, as medidas sócio-educativas deveriam garantir os direitos referendados na própria lei. Na prática, entretanto, estamos longe disso. Há muitos esforços em alguns segmentos (governamentais ou não), entretanto ainda se faz necessária a implementação integral da rede de atendimento, através das políticas públicas, às crianças e aos adolescentes em todos os municípios. O funcionamento dessa prevenção primária poderia dar apoio às necessidades básicas (alimentação, saúde e vínculos familiares), incentivar atividades de cultura, lazer e educação, além de proporcionar a continência necessária pela articulação de uma rede de atendimento nas situações em que se fizer apropriado. Com isso, certamente, o número de crianças e adolescentes expostos às situações de risco, assim como o de atos infracionais, seria significativamente reduzido.

Nesse sentido, é necessário investir nas políticas públicas de atendimento, dentre as quais destacamos a educação, pois, como acreditava Freire, as transformações sociais só podem ocorrer desse modo. Assim, uma ação educativa que busque diminuir o problema da violência e delinquência juvenil perpassa, imprescindivelmente, pelo reconhecimento aos direitos de todos os cidadãos, e isso só é possível pela reflexão sobre a prática e com ações que visem à inclusão desse jovem, permitindo-lhe o seu reconhecimento como pessoa e como sujeito de direitos, conforme preconiza o ECA.

Nesse sentido, as ações educativas (e socioeducativas) são a chave para muitas das mudanças de paradigmas que necessitam ser paulatinamente apropriadas pelo senso comum, buscando, com isso, a modificação das concepções e práticas sociais. Investir em políticas educativas inclui a melhoria da qualidade de vida, das opções de lazer, de cultura, e a promoção de atividades que favoreçam o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, embasamos nas idéias de Martins, que ao pensar em educação afirma ser necessário ter em mente uma

---

<sup>16</sup> O artigo 108 do ECA destaca que a internação antes da sentença poderá ser determinada por um prazo máximo de 45 dias, levando em consideração os indícios suficientes de autoria, materialidade e demonstrada a necessidade imperiosa da medida.

relação dialética, permeada pelo cuidado ou zelo entre aquele que educa e o outro, aquele que deve ser educado, visando sempre à consciência e à abertura para um horizonte de possibilidades. (1992, p. 45).

A educação constrói-se através das relações. Como afirma Craidy (CRAIDY; GONÇALVES, 2005, p. 139), “é nas interações e através destas que as pessoas se desenvolvem”. Pela sua experiência com adolescentes infratores e em busca de novas alternativas para essa problemática, Craidy (2005, p.145) enfatiza que, embora a violência tenha origem em muitas facetas, sem dúvida representa a negação do diálogo, e a única forma possível de superá-la é substituí-la pela palavra.

Verificamos em nossa prática na instituição que, quando o adolescente consegue estabelecer vínculos e, com isso, falar, relatar e, conseqüentemente, refletir sobre a sua vida, passa a experienciar outro modo de se posicionar e se fazer ouvir, através da expressão da sua palavra. Educar, nesse sentido dialético, é criar condições para que cada pessoa tenha o direito de dizer a sua palavra, como citou o grande educador Freire: “[..] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”(1981, p. 79).

Ao descrever sobre a cultura, Morin (2005, p. 206-208) aponta que “é um conjunto de saberes” que reproduz crenças e valores que se perpetuam de geração em geração, constituindo, assim, um capital cognitivo, técnico e mitológico não inato. Desse modo, chama de *imprinting* a marca imposta pela cultura, primeiramente familiar, depois social, e que se mantém na vida adulta. Entendemos, desse modo, que o aprendizado e as marcas da cultura pressupõem a interação mediada com o ambiente em que o sujeito está inserido.

A sociedade moderna, na análise de Craidy (1998, p. 31-46), demarca a importância da alfabetização e da aquisição do conhecimento da escrita, compreendendo o fenômeno sócio-histórico, em que a cultura escrita passa a ser confundida e identificada com a cultura escolar. Desse modo, a escola assume um poderoso papel de instrumento de controle social; a escola e a escrita são instrumentos de poder e geram novas formas de cultura. Não podemos negar, entretanto, que a resistência à mudança faz parte desse sistema e exerce forte poder para mantê-lo estático.

Nesse sentido, as ações educativas realizadas dentro de um contexto social devem possibilitar a inclusão de todos os cidadãos dessa cultura. Entretanto, em nossa sociedade

capitalista, excludente e, especialmente, demarcada por um quadro social de extremas diferenças em termos de acesso às informações, isso é possível? Enquanto as relações vivenciadas pelas crianças e adolescentes forem de violência, de desrespeito e de ausência de perspectivas de reconhecimento no ambiente social em que vivem, quais serão os significados disso para nossos jovens? Geralmente, o preço pago pela sociedade é enfrentar o retorno dessa violência, manifestado especialmente pela delinqüência juvenil atual.

## 2.1 MSE de privação de liberdade

“Aqui na Febem, pretendo aprender  
Hoje sou um interno,  
Mas amanhã grande homem hei de ser...”  
(parte de uma poesia “Gaúcho Nobre” criada por  
A S B adolescente do Case/Santo Ângelo – Coletânea  
de poesias, 2001).

Desde o início da nossa civilização, a violência da natureza humana passou a fazer parte dos relacionamentos e no convívio social. São inúmeros os filmes e os livros que abordam com propriedade cinematográfica tais fatos – embora na grande maioria ocorra um incremento das cenas de violência, enaltecendo, geralmente, a luta de classes, nos quais o oprimido ou o protagonista da história luta exaustivamente (quase sempre até a vitória ou a morte) pelos seus ideais. Nesses enredos facilmente ocorre uma identificação, ou, pelo menos, um desejo de que o herói vença e que a justiça ocorra. Grande ênfase é dada ao protagonista, que não desiste de seus ideais, nem mesmo com a prisão, o sacrifício e a tortura, ou seja, ele mantém seu desejo ideológico.

As prisões ou masmorras, nesses cenários, escancaram a brutalidade, a barbárie e a ausência de qualquer possibilidade de humanismo nas relações ou de mudanças nos ideais da vítima. Entretanto, é notória uma mudança comportamental, uma disciplina do corpo, nas palavras de Foucault, o qual mostra o protagonista mais resignado, humilhado, talvez, e impotente para mudar um sistema. Dependendo do tempo da prisão e da falta de contato com o mundo exterior, pode ocorrer o que foi observado por Goffman (1974, p. 23), o

“desculturação”, tornando o indivíduo “[...] temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária”.

Essa citação do autor me faz lembrar um episódio, em que acompanhei um adolescente até o seu município de origem quando progrediu em sua MSE para meio aberto. O jovem provinha de uma longa história de institucionalização, tendo permanecido por mais de dois anos internado em unidades da Fase em Porto Alegre, sem saídas externas durante esse período. Depois fora transferido para a unidade de Santo Ângelo, sendo desligado através dessa unidade. Na ocasião, sua mãe e seu irmão mais novo o aguardavam em frente ao fórum; o irmão tinha uma bicicleta e o adolescente vibrou ao vê-la, logo começando a andar com ela. Entretanto, andava de um modo todo atrapalhado, sem conseguir coordenar a direção e mesmo os pedais, tanto que caiu logo em seguida, o que foi motivo de risos e do comentário de sua mãe: “Nossa! Mas ele sempre andou tão bem de bicicleta! Como foi que desaprendeu?”. Essa situação nos faz pensar no “desculturação” citado por Goffman (1974, p. 23), que, devido ao tempo em que o adolescente se manteve sem o contato com o mundo exterior, evidenciou as dificuldades de enfrentar alguns aspectos da vida diária e fez com que perdesse o equilíbrio e a habilidade que tinha ao andar de bicicleta.

Com o fim da Idade Média, na qual os suplícios e sacrifícios eram realizados em praça pública, o Estado passou a assumir a responsabilidade pelos violadores das leis. Como destaca Foucault (1984, p. 75-85), a violência e os crimes passaram a ser controlados pelo Estado de direito, legitimando-se, assim, o poder de punir. O Estado, por seus meios e poder, passou a definir os crimes e seus respectivos castigos. Acreditava-se que as penas deveriam atingir mais os sentidos do que o próprio corpo (como era na Idade Média); assim, ao ficar segregado, o sujeito alcançaria a reflexão, mudaria a sua posição, anulando a possibilidade de cometer novos crimes.

Essa “ortopedia do homem delinqüente”, como é destacada por Barros (2005, p. 4 -5), tinha por missão transformá-lo num sujeito normal, adequado à convivência social. Acreditava-se, assim, que a privação de liberdade era uma pena útil e necessária, propagando a idéia de que os “homens de bem, os normais”, estariam protegidos dos que se desviaram das normas, ou seja, dos “anormais”.

Makarenko (1976, p. 9-10), em sua experiência com crianças abandonadas e jovens delinqüentes internados numa colônia em meados de 1930, na busca de possibilidades

criadoras dentro de uma sociedade socialista, acreditava que a coletividade, formada pelo ambiente onde os jovens estavam internados, não poderia despersonalizá-los, mas criar novas condições para o desenvolvimento de suas personalidades. Embora um pouco poético, Makarenko (p. 94-97) acreditava que as relações entre as pessoas envolvidas pelo “calor humano” do afeto, firmeza e solicitude poderiam transformar a vida das crianças e adolescentes em situação de conflito social.

Essa introdução ao tema ‘privação de liberdade’ surgiu apenas para delinear um breve histórico do surgimento das prisões, o qual não será mais aprofundado ou discutido, pois desviaria o foco deste estudo. Serve, entretanto, para ilustrar que o lado romântico e ideológico de tais enredos demonstra (geralmente) a ineficácia e a brutalidade exercida pelos meios sociais de ‘correção’. Como bem é destacado por Foucault (1984) e Goffman (1974), a reclusão aos cárceres e às prisões promove a segregação dos “criminosos” para as margens da cidade, onde passam a ser controlados, vigiados e violados em seus direitos humanos mais básicos. Para Goffman (1974, p.17-19) a vigilância e as atividades obrigatórias nas instituições totais, num plano relacional único, permitem um maior controle da equipe dirigente.

As formas de tortura da contemporaneidade não atingem tanto a objetividade e o suplício do corpo, como descreveu Foucault (1984, p. 53), mas, de uma forma mais requintada e moderna, os sentidos, onde as marcas nem sempre são visíveis, mas operam na “mortificação e no massacre da subjetividade”, como analisa Barros (2005, p. 5).

Privar o homem de sua liberdade passou a ser um elemento dissuasivo do Estado para as ações criminosas. A pena deveria ser aplicada sem excesso, mas na medida necessária para a inibição da conduta ilícita. Como destaca Foucault (1984, p. 85) em sua crítica sobre a reforma penal do século XVIII, “é preciso punir exatamente o suficiente para impedir”. A privação de liberdade, contudo, não serviu plenamente para a inibição da conduta delitiva como foi idealizada, surgindo, em decorrência na necessidade de mudança no sistema, medidas de tratamento destinadas àqueles que a infringem. Para ser extinta a pena, é preciso que o sujeito passe por medidas de tratamento, conforme destaca Barros, de reeducação, de tratamento, de cura e de reinserção.

Dentro do nosso sistema, o sujeito, ao cometer um crime, passa a ser vigiado, observado, controlado, passando por avaliações desse sistema penal, o qual vai definir quando ele estará preparado (ou ‘consertado’) para o retorno ao convívio social. Essa tarefa, bastante

ideológica para a nossa realidade social, constantemente rui em razão das “falhas nesse sistema”. Não existe mágica, e qualquer onipotência nesse sentido parece desabar ao nos depararmos com os fatos que se repetem, especialmente nos inúmeros casos de reincidência dentro do sistema de privação de liberdade.

A criminalidade e a violência põem em xeque a manutenção da ordem social. É evidente que a lógica do poder e da dominação permeia e faz parte desse sistema, sendo a privação da liberdade a “esperança” de mudança nesse contexto, pois é necessário prender o “bandido”. Verificamos em nossa prática cotidiana que a maioria das infrações cometidas pelos jovens é reflexo de alguma forma de exclusão desse contexto sociocultural. Como consequência dessa conjectura sociopolítica, perpetuam-se cotidianamente as desigualdades num contexto produtor da marginalidade.

Ainda hoje a lógica do sistema carcerário se mantém: o indivíduo perigoso deve ser punido no seu direito à liberdade, passando a viver sob as normas estabelecidas pelo Estado. Corremos o risco de acreditar na utopia de que os perigosos estão presos e, logo, a sociedade está protegida, o que na realidade não ocorre. Infelizmente, sabemos que esse sistema privilegia os destituídos de posses e de recursos financeiros para contratar, particularmente com bons honorários, um defensor de seus direitos.

O direito de punir que o Estado detém encobre muitas vezes a própria ineficiência de suas políticas públicas em relação à delinqüência. Torna-se necessário transcender os muros das prisões em busca de novas alternativas. Porém, isso é possível em nossa realidade social? Longe da utopia de que algumas alternativas vão mudar o funcionamento desse sistema milenar, é necessário nos desvencilharmos das amarras do ostracismo e buscarmos, no mínimo, a garantia dos direitos estabelecidos nas nossas leis. Corremos o risco, como bem descreve Barros, de que no futuro sejamos criticados, como hoje criticamos as fogueiras da Inquisição, pois a privação da liberdade não demonstra estar dando conta do problema causado pela cultura de violência em que vivemos.

Em nossa prática diária, aprendemos que é pela valorização e pelo respeito ao outro que encontramos algumas réstias de claridade para andarmos, ou seja, é por meio da garantia dos direitos básicos (de todo o ser humano) que poderemos buscar uma sociedade mais justa. O adolescente, ao cometer um ato infracional, é punido na forma da lei, pois a infringiu; o mesmo jovem, com raríssimas exceções, também foi vítima de inúmeras infrações cometidas

na falha do sistema socioeconômico-político em que vivemos. Assim, é necessário repensar a (in)eficácia do nosso sistema de privação de liberdade, seja o sistema prisional, o socioeducativo (no nosso caso) e, até mesmo, a restrição da liberdade, em abrigos e casas para deficientes, doentes mentais e idosos.

Embora a prisão não seja a solução para os problemas histórico-culturais da delinqüência e da criminalidade, torna-se, entretanto, inevitável na atual conjuntura. É necessário, portanto, que se ofereçam condições mais dignas e humanas aos sujeitos nelas internados. Como descreve Craidy (2006) é necessário um investimento tanto nas políticas básicas e protetivas, como no Sistema de Segurança, pois as prisões e casas de privação de liberdade para os adolescentes, são, em geral, lamentáveis e evidenciam a ineficácia das concepções que a regem. Nesse sentido, é necessário um maior investimento de recursos, visando à melhoria, tanto na qualidade física desses locais como na qualidade do serviço prestado.

Nesse contexto histórico-cultural, o ato infracional é, portanto, resultado de múltiplos e complexos fatores. A MSE de privação de liberdade, com caráter socioeducativo, precisa investir esforços na busca de mecanismos que favoreçam a inserção social do adolescente. As políticas de atendimento aos jovens em conflito com a lei devem estar amparadas nos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude – Regras de Beijing, nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade, na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. (RIO GRANDE DO SUL, 2002a, p. 33).

O ECA, em seu artigo 121, determina que a MSE de internação “[...] constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à peculiar condição de pessoa em desenvolvimento”. Descreve que a medida não comporta prazo determinado, devendo a sua manutenção ser reavaliada por equipe interdisciplinar no período máximo a cada seis meses. É destacado ainda no artigo 123, parágrafo único, que, “durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.” Portanto, cabe à instituição que acolhe o adolescente responsabilizar-se pelo cumprimento da lei, bem como proporcionar ações educativas que permitam ao jovem o

resgate da auto-estima, o exercício da cidadania, o respeito aos direitos individuais e coletivos dos adolescentes.

O Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul é uma proposta de atendimento aos adolescentes que cumprem MSE na Fase. Dentre seus objetivos, a instituição visa à construção de uma continência necessária que possibilite desenvolver um projeto terapêutico-pedagógico a cada adolescente, “que seja capaz de ressignificar valores, construindo junto com eles novos projetos de vida para sua inserção social”. (RIO GRANDE DO SUL, 2002a, p. 15-18). Para atingir esses objetivos, o programa prevê dois níveis de intervenção: o primeiro é o plano individual de atendimento, a ser desenvolvido de forma interdisciplinar pela equipe de trabalho, levando em conta as peculiaridades de cada adolescente, e o segundo é o plano coletivo de atendimento, composto por várias atividades que devem ser desenvolvidas e oferecidas pela unidade.

Com base nos dois níveis de intervenção apontados pelo Penseis, cabe às ações educativas/interdisciplinares a criação e implementação de projetos que venham ao encontro das necessidades, tanto individuais como coletivas, dos adolescentes que cumprem a MSE de internação. Constatamos nos adolescentes uma exacerbação de ansiedades e inquietações ao se sentirem ociosos e com poucas atividades que lhes proporcionem prazer, lazer e cultura. Em consequência, investem objetivos na busca da conquista quando lhes são ofertadas possibilidades de novas aprendizagens.

Uma das funções da socioeducação consiste no retorno do adolescente ao convívio comunitário mais preparado e com condições mínimas de exercer seus direitos e deveres de cidadão. Se a ele são oferecidas ações educativas que oportunizem sua participação como protagonista desse processo educativo, que resultados podem ser encontrados? Tal questionamento procede no caso de o adolescente atuar como parte da solução, não do problema, e participar da criação de um novo espaço, com condições de desenvolver suas competências por meio das tecnologias de informação e comunicação propiciadas pela internet.

Embora grande parte dos educadores demonstre empenho e invista esforços em pesquisas e estudos, que possam garantir o direito básico e respeito à pessoa em desenvolvimento, de outro lado, alguns representantes do povo acreditam que a questão da delinquência seria resolvida com a prisão. Nesse sentido, desde o ano de 2001 tramitam no

Congresso Nacional vários projetos de lei que propõem a redução da idade penal dos atuais 18 para os 16 anos. Alguns políticos, na crença de que a questão da delinquência seria resolvida com a redução da idade penal e com a prisão, chegaram a propor a redução para 14 e até para 11 anos, as quais, felizmente, foram rejeitadas. (CONSELHO..., 2001).

A redução da idade penal parece uma tentativa cega de ocultar atrás das grades o resultado de uma história marcada por uma política social irresponsável adotada em nosso país. Se aprovada a proposta de redução de idade penal, os adolescentes de todas as classes sociais, sujeitos em processo de desenvolvimento, passarão a ser julgados pela Justiça comum e a cumprir pena no sistema penitenciário. Entretanto, a quem serve o nosso sistema penitenciário? É um sistema que visa ao reestabelecimento e à dignidade do cidadão? O fato é que no Brasil poucos são os movimentos empenhados na inserção dos indivíduos privados da liberdade (sejam eles imputáveis ou imputáveis); logo, se errou, fatalmente está condenado à exclusão.

É importante destacar que medidas isoladas não reeducam o indivíduo. Medidas dirigidas apenas à melhoria das instituições não são suficientes para diminuir a violência, visto que precisam estar aliadas à implementação de políticas que defendam a dignidade e os direitos da cidadania.

Ao finalizar essa discussão sobre a MSE de privação de liberdade, procurarei realizar uma breve análise da poesia citada na epígrafe do tema. O adolescente ABS (interno no Case de Santo Ângelo no ano de 2001) demonstra em seu discurso toda a ideologia que o sistema social lhe impõe: “Aqui na FEBEM, pretendo aprender. Hoje sou um interno, mas amanhã, grande homem hei de ser...”. Observamos que o jovem acredita que o responsável, “o culpado”, pela transgressão que o levou à privação de liberdade foi somente ele, assumindo para si toda a responsabilidade pela conduta infratora e eximindo, assim, a sociedade e o próprio sistema que o condenou de qualquer responsabilidade nas privações de direitos básicos<sup>17</sup> que sofreu desde a infância. Assim, para ser um “grande homem” precisa seguir a ordem da lei instituída, a qual ele transgrediu.

---

<sup>17</sup> Aqui nos permitimos falar porque acompanhamos esse jovem durante sua internação, ouvindo sua história de vida, a qual foi marcada basicamente por muitas carências de recursos financeiros; seu pai era dependente da bebida de álcool, o que o tornava hostil e agressivo com os filhos e a esposa, e a mãe sentia-se impotente para dar conta sozinha da manutenção dos outros filhos que o casal possuía.

O jovem cultiva os valores culturais de sua região, relatando na poesia o orgulho de ser gaúcho e o desejo de cultivar as tradições. Em seu poema ainda descreve: “Gaúcho tem que ser nobre, ter sempre uns cobres para se distrair nos dias de folga, tem que ser hospitaleiro, ser rico por dentro, mesmo por fora sendo pobre”. Percebemos em A a incorporação dos valores mediados pelo meio histórico-cultural em que vive e também o conformismo (descrito por CHAUI, 1994) em relação à precária situação socioeconômica que vivia com sua família. A, portanto, reproduz ideologicamente em sua poesia o desejo da sociedade capitalista em relação ao adolescente autor de ato infracional, ou seja, que ele possa mudar sua conduta e “aprender” a respeitar não só as tradições, mas, especialmente, os valores morais que o meio social impõe visando à manutenção da submissão dos excluídos.

## **2.2 Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul - Fase**

“A cada dia que passa,  
 Vou subindo mais um lance,  
 Não desperdiço a chance  
 Pois ela não é de graça.  
 Só com esforço e raça  
 Vou mostrando à sociedade  
 Que a nossa dignidade  
 Está em fazer o bem  
 E o tesouro que o homem tem  
 É a sua própria liberdade.  
 (VNP adolescente do Case  
 Santo Ângelo – Coletânea de  
 Poesias, 2001).

A Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul teve sua lei de criação sancionada em 28 de maio de 2002 e instalou-se oficialmente em sua sede no dia 6 de junho. O esforço de vários segmentos sociais que atuam na área de atendimento aos adolescentes no estado possibilitou uma adequação do trabalho desenvolvido na antiga Febem aos preceitos do ECA. A Fase é, portanto, resultado do reordenamento institucional

concretizado a partir da extinção da Febem no estado do Rio Grande do Sul e destina-se, apenas, ao atendimento das medidas sócio-educativas de internação e semiliberdade.<sup>18</sup>

O nascimento da Fase faz parte de um processo que inclui mudanças arquitetônicas nas novas unidades, definição de diretrizes para o atendimento através da implementação do Programa Estadual de Execução de Medidas Sócio-Educativas e de uma estrutura jurídica adequada às atuais necessidades institucionais. Com essas mudanças, a Fase visa romper com o estigma institucional herdado pela Funabem. Nesse período de transição ocorrem conflitos entre o senso comum do velho e o novo paradigma vislumbrado pela instituição.

O novo logotipo adotado pela instituição procura representar a função e os objetivos de envolvimento de todos no acolhimento do adolescente em conflito com a lei: a elipse que contorna os círculos simboliza um abraço e apresenta-se aberta, evidenciando que a instituição é um lugar de passagem, que sempre se renova na busca do melhor cumprimento de sua função. As letras alegres dão um tom de modernidade e um olhar para o futuro; o amarelo, o vermelho e o verde vinculam a marca do Rio Grande do Sul, “mostrando que aqui existe uma forma diferente de prestar atendimento aos jovens que cometem atos infracionais”. (RIO GRANDE DO SUL, 2002b).



---

<sup>18</sup> Foi criada em 17 de junho de 2002, a Fundação de Proteção Especial, outro segmento da antiga Febem, vinculada à Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social, responsável pela execução das medidas de abrigo a crianças e adolescentes vítimas de abandono e maus-tratos que vivem sob a tutela do Estado.

Atualmente, a Fase atende no estado aproximadamente 1.500 adolescentes em quatorze unidades regionalizadas. Atendendo aos objetivos de socioeducação, foi elaborado o Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade do Rio Grande do Sul, com vistas a estabelecer um padrão de atendimento como possibilidade concreta de melhoria do trabalho, reflexão e sistematização do atendimento pedagógico-terapêutico, criando programas e ações socioeducativas que favoreçam a recuperação do adolescente em conflito com a lei. (RIO GRANDE DO SUL, p. 25-29, 2002a).

Ao finalizar esse tema, julgamos importante entender o que o adolescente V procura demonstrar em sua poesia. Percebemos que o jovem define seu tempo de internação metaforicamente comparando-o com os “degraus de uma escada”, e todo o sofrimento originário da situação de privação da liberdade é traduzido de um modo poético, mas que registra o seu esforço nessa caminhada, pois, como ele diz, “não é de graça”. Observamos que o valor a liberdade é um “tesouro”, razão pela qual ele investe todo o seu esforço em conquistá-la. V também evidencia que incorporou e entendeu o que a sociedade espera dele, ou seja, “fazer o bem”, mas será que o meio social o acolherá de modo a “fazer o bem” para ele?

### **2.3 O Centro de Atendimento Sócio-Educativo Juarez Paulo Zílio Regional de Passo Fundo**

“O home m na estrada recomeça a sua vida,  
sua finalidade: a liberdade que foi perdida, subtraída.  
Quer provar a si mesmo que realmente mudou,  
Que se recuperou e quer viver em paz.  
Não olhar para trás, dizer ao crime:nunca mais!  
Minha infância, não foi um mar de rosas.  
Quero um futuro melhor, não quero morrer assim,  
Pois minha família ainda confia em mim.  
Também acredito na recuperação do ser humano,  
E que posso mudar com o incentivo de alguém [...]  
(RO adolescente que esteve internado no Case/PF.  
Relato escrito durante uma atividade de grupo).

O Centro de Atendimento Sócio-Educativo Juarez Paulo Zílio Regional de Passo Fundo inaugurou seu funcionamento em maio de 2002, visando atender e cumprir a execução da MSE referendada no ECA, artigo 121, assim como nos princípios do Penseis. A unidade foi construída com uma estrutura arquitetônica diferenciada das demais existentes até então, ou seja, a nova tendência racional arquitetônica adotada pela Fase passou a considerar a necessidade de convivência em grupos pelos adolescentes, preservando os seus direitos e a sua dignidade, “[...] buscando adequar ao conceito de adolescente enquanto sujeito de direitos; pessoa em desenvolvimento cujas garantias devem ser asseguradas com absoluta prioridade”. (D’AVILA, 2000, p. 1).

Assim, o projeto arquitetônico visava ao estabelecimento de padrões que precedessem a organização dos elementos institucionais, determinando uma linha de conduta clara, objetiva e racional. O novo modelo implantado primou pela construção de uma instituição menor, procurando assegurar “[...] a humanização dos espaços o conforto e a continência do ambiente tanto para os adolescentes como para os agentes institucionais, sem perder de vista os limites físicos” (D’AVILA, 2001, p. 1-2).

Dentro desses parâmetros e em razão da experiência dos agentes na execução das medidas sócio-educativas de internação e semiliberdade, o modelo arquitetônico escolhido teve como embasamento cinco referências: a casa como abrigo; o contato com os elementos naturais, como a terra, o tempo, a vegetação e a luz; a convivência numa comunidade organizada; a reprodução de um espaço paisagístico comum e cotidiano e os limites claros e definidos, porém não opressivos. A arquitetura planejada para dimensionar os espaços seguiu num padrão baseado nos princípios da racionalidade, considerando o homem de 1,70m de altura como referencial e estabelecendo dessa forma, todas as medidas projetadas.

Segundo o arquiteto D’Avila, a mudança na estrutura física na unidade buscou adaptar os preceitos legais do ECA na tentativa de propiciar aos adolescentes a possibilidade de vivenciarem um espaço com características mínimas de moradia articulado à situação da privação de liberdade. A busca para a implantação desses referenciais foi iniciada com base num diagnóstico dos espaços físicos existentes até então, que incluiu avaliação de adolescentes e de agentes institucionais, bem como a visita e o conhecimento de outras experiências similares em funcionamento no país. (2001, p. 2).

A concepção da unidade visava à praticidade e à facilidade de utilização, e a planta deveria enunciar um pensamento, assim como suas paredes deveriam transmitir a idéia de conforto e abrigo. A arquitetura deveria estar aliada ao processo de desenvolvimento dos adolescentes para poder estabelecer os padrões que os ajudarão a enfrentar esse momento circunstancial de suas vidas, além de contribuir na sua organização e reorganização pessoal. Com isso, o objetivo era permitir atenção individualizada, resguardando a função de proteção à integridade física, psicológica e moral, além de articular e integrar todos os demais espaços para atividades coletivas na perspectiva do fortalecimento da identidade do adolescente no espaço individual e no espaço do grupo. (D´AVILA, 2001, p. 3).

A construção, segundo o arquiteto, “[...] traz a distribuição de cinco prédios, além de uma cancha polivalente, um pátio coberto e um templo ecumênico, compondo no terreno espaços separados na perspectiva de formação de um conjunto arquitetônico descentralizado, onde as interligações podem ser feitas por acessos, jardins e passarelas”. Um dos objetivos era a possibilidade de liberar a segurança dos “prédios no prédio” e buscar a ampliação do convívio e da circulação externa dos adolescentes (D´AVILA , 2001, p. 1-2).

Construído para atender a uma demanda de quarenta adolescentes, o Case/PF vem enfrentando os desafios da superlotação, pois, após oito meses de sua inauguração, passou a abrigar mais que o dobro da capacidade para a qual foi construído. A unidade atende à demanda de 143 municípios da região Norte do estado do Rio Grande do Sul, pertencente a 32 comarcas do Juizado Regional da Infância e Juventude de Passo Fundo. O sistema idealizado, desde o espaço físico, construído para oportunizar dormitórios individuais, salas de jogos, sala de TV, sala para refeições, as instalações e suporte da parte hidráulica e elétrica, ao número de funcionários destinado à execução da tarefa educativa, entre outros motivos, distancia-se dos objetivos iniciais com a realidade da superlotação.

Perante essa realidade, foi necessária a readequação de muitos espaços. Desse modo, os dormitórios passaram a ser divididos em duplas ou em trios (dois dormitórios, em virtude da construção, permitem espaço para dois colchões no chão). Os dois dormitórios da enfermaria, originalmente destinados aos adolescentes que necessitassem de cuidados constantes da área da saúde, atualmente abrigam 14 (sete em cada dormitório). O prédio, destinado, inicialmente, a acolher adolescentes com MSE de internação provisória, destina-se também a atender à demanda de manter aqueles em regime normal de internação.

Portanto, não restam dúvidas de que muitos objetivos são prejudicados, desde a manutenção de um maior contato e aproximação através do vínculo até a qualidade e quantidade de oportunização de atividades a todos os adolescentes. Entretanto, torna-se necessário que os agentes responsáveis e executores institucionais encontrem novas alternativas para a garantia de direitos dos jovens, possibilitando-lhes, entre outros, a sua reinserção no meio social.

A unidade conta com a Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire desde a sua inauguração. Para todos os adolescentes há a obrigatoriedade de estudarem durante o cumprimento de sua MSE; por isso, são encaminhados à escola, onde é realizada uma triagem para identificar os seus conhecimentos e, após, colocados na série diagnosticada. Em abril de 2006 iniciou o ensino médio regularmente na unidade, cujas aulas ocorrem nos turnos de manhã e tarde, atendendo aos dois setores da unidade. O ensino médio possui duas turmas de primeiro ano em funcionamento; no ensino fundamental são 18 turmas.

Um dos objetivos do Case é a realização de redes de atendimento com a comunidade passo-fundense. Nesse sentido, adolescentes que possuem a MSE com possibilidade de atividade externa (ICPAE) realizam cursos profissionalizantes na comunidade, na Instituição Assistencial Leão XIII, na Secretaria Municipal de Assistência Social; freqüentam escolas de ensino médio (para alunos que se encontram ao nível de segunda e terceira séries); participam de atividades culturais (feira do livro, participação em seminários que promovem a paz, entre outras) e de lazer (assistir a jogos do campeonato gaúcho e brasileiro de futsal nos clubes da cidade); participando do projeto Esporte e Cidadania, que, entre outras atividades, desenvolve as atividades de equoterapia<sup>19</sup> e de ginástica olímpica e dança de rua,<sup>20</sup> do projeto Plantando Cidadania,<sup>21</sup> do projeto Liberdade através do Xadrez<sup>22</sup> assim como do projeto de Inclusão Digital na UPF.

---

<sup>19</sup> O projeto de Equoterapia é realizado em convênio com a Faculdade de Educação Física da UPF, sob a coordenação do professor Dr. Péricles Saremba Vieira, no qual alguns adolescentes do Case que manifestam interesse em trabalhar na atividade auxiliam na execução de atividades terapêuticas realizadas com pessoas cegas e autistas.

<sup>20</sup> A ginástica olímpica e dança de rua são realizadas em parceria do Case com os professores Dr. Péricles Saremba Vieira e Edison de Oliveira Fontana no ginásio da Faculdade de Educação Física da UPF, fazendo parte do projeto "Esporte e Cidadania".

<sup>21</sup> O projeto Plantando Cidadania tem por objetivo a organização, limpeza, ajardinamento, arborização das áreas internas e externas no Case, contando com uma horta, que é cuidada pelos adolescentes, e uma estufa, realiza também atividades ecológicas (trilhas, plantações de araucárias e outras árvores nativas, palestras) na Reserva Ecológica Maragato em Passo Fundo.

<sup>22</sup> O projeto Liberdade através do Xadrez é realizado semanalmente na unidade, desde o ano de 2002, sendo coordenado e executado pelo psicopedagogo Isair Barbosa Abrão e pelo monitor Anderson S. Vieira. O projeto consiste em oficinas de xadrez, sendo realizados torneios internos na unidade entre os participantes. Os adolescentes também participam de torneios na comunidade de Passo Fundo, no municípios vizinhos e com outras unidades da Fase.

Nesse sentido, as atividades realizadas pelo Case, necessariamente, precisam se inserir em expressões práticas em busca da valorização pessoal de cada adolescente. Como foi bem destacado por Fiore no prefácio à *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1981, p. 3), é necessário que as atividades educativas propiciem o desenvolvimento da reflexão, para que o sujeito possa descobrir-se e, desse modo, conquiste o protagonismo de sua própria história.

Na epígrafe desta seção citamos parte de uma redação escrita pelo adolescente RO, sobre a qual parece oportuno refletir um pouco. O adolescente retrata o momento da internação como um “recomeço” em sua vida, no qual objetiva reconquistar “a liberdade que foi perdida, subtraída”. Associa que entendeu o objetivo de sua internação, ou seja, “provar a si mesmo que realmente mudou, que se recuperou e quer viver em paz.” Citação semelhante encontramos no *Pemseis*, onde é destacado que, desde o ingresso do adolescente nas unidades de internação, seja elaborado um plano individual de atendimento que possa ser constantemente avaliado, visando à evolução na conduta de um modo geral do jovem, com vistas à “definição do plano de vida.” (2002a, p. 80).

Relacionando a expressão de R à análise que Carmem Oliveira realizou sobre os níveis de desenvolvimento do sentido de justiça, verificamos que ele se encontra no nível da “moralidade convencional”, no qual os juízos de valores têm como base a internalização das regras ou normas do grupo a que pertence, assim como das leis sociais, “[...] buscando agradar às expectativas alheias, cumprir seu dever, seguir o prescrito”. (OLIVEIRA, 2001, p. 90-91). Com essa expressão, o adolescente revela uma dependência do reconhecimento externo, posto que percebe que o cumprimento dos deveres funciona como uma forma de “temor ao castigo da repressão policial ou da medida judicial.” (p. 92). Desse modo, como relata, não quer “olhar para trás”, provavelmente se referindo às vivências sofridas, pois, sua infância “não foi um mar de rosas”, passando, agora, a internalizar que a punição da lei é severa, o que o leva a “dizer ao crime nunca mais!”.

O adolescente mantém a crença e o desejo de “um futuro melhor”, pois não quer “morrer assim”; percebe que tem o apoio e a confiança da família, acreditando que com “incentivo de alguém” pode mudar a sua conduta. R sutilmente nos transmite o quanto um adolescente necessita ser “reconhecido por um terceiro”, como afirma Selosse (1995), buscando o reconhecimento existencial e um valor simbólico, por meio das relações e vínculos que estabelece em seu meio sociofamiliar.

### **3 A ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: NOVO PARADIGMA AO ESTUDO DA ADOLESCÊNCIA**

“[...] fora da lei, fora da lei  
por necessidade eu virei  
arrisco minha vida,  
sem medo do perigo  
a sociedade me chama de bandido”  
(Parte da letra de uma música escrita  
pelo adolescente MD cumprindo  
MSE de internação no Case/PF).

A adolescência é um fenômeno relativamente novo, pois passou a ser estudado a partir do século XIX, especialmente nos países industrializados e na sociedade ocidental. A adolescência não é, portanto, um fenômeno mundial. Gervais (1994, p. 69-71) relata que, antes dessa época, ocorria uma passagem direta da infância à idade adulta. Foi somente a partir do século XX, especialmente nas classes mais abastadas, letradas e no meio urbano, que começou a aparecer a adolescência. Segundo o autor (p. 20), a adolescência passou a ser um novo fenômeno, resultado da civilização judaico-cristã no mundo ocidental industrializado, tornando-se a cada década um período mais prolongado. Desde a década de 1968, passa a ser definido com início entre os 10-12 anos, podendo durar até os 20-25 anos, até os 30 ou mais.

Tradicionalmente, a adolescência tem sido definida pela psicologia como uma fase natural, tomando, portanto, um caráter universal e abstrato, inerente ao desenvolvimento humano. Além de naturalizada, a adolescência passou a ser denominada como uma “fase difícil”, que, juntamente com a ação dos hormônios e o desabrochar da sexualidade genital, é

demarcada por conflitos, rebeldias e uma série de sintomas semipatológicos entendidos como decorrentes do amadurecer.

Oliveira (2001, p. 34-37) registra que a tendência atual da psicologia não pode considerar a adolescência como um evento universal ou meramente biológico, pois deve ser definida com base em certas condições culturais, como um “fenômeno ocidental moderno”. Destaca que a adolescência é fruto da sociedade moderna, que instituiu a “moratória social”, mantendo os adolescentes temporariamente afastados do “mundo adulto”.

Nessa concepção, “[...] a cultura aparece apenas como molde da expressão de uma adolescência natural, que em contrapartida sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe a moratória ao adolescente pela dificuldade e demora em ingressar no mundo do trabalho”. Além disso, os jovens apresentados nesses estudos pertencem às camadas médias e altas em termos de poder aquisitivo. (BOCK, 2004, p. 27-34). Em outras palavras, na concepção da psicologia tradicional, a adolescência é vista como uma fase inevitável, pela qual todos os jovens deverão passar, e não tem uma gênese social, pois nenhuma das suas características é constituída com base nas relações sociais, econômicas e culturais em que vivem os jovens.

Em seu estudo, Oliveira (2001, p. 25) faz uma crítica à pesquisa psicanalítica, que relegou a segundo plano os estudos sobre a adolescência, em favor dos estudos da primeira infância e do universo dos adultos. Para Bock (2004, p. 40-41), os estudos tradicionais da psicologia tendem a generalizar a adolescência como um fenômeno natural, como se as condições econômicas/sociais e culturais não influenciassem na formação do ser humano. Na realidade, estamos muito longe disso. Nessa perspectiva, para compreender a adolescência é preciso estudá-la dentro do seu processo social, pois os fatos sociais surgem nas relações e na vida material dos homens, e todo o fenômeno social apresenta repercussões psicológicas, construindo um significado social para esses fatos dentro de um processo histórico.

Seguindo as premissas de que o desenvolvimento e a formação do homem ocorrem pelas internalizações do meio social e que pela mediação por meio de signos criam-se as memórias, resultando, assim, as situações formadas neste meio cultural-social e histórico, realizamos uma breve análise da adolescência. Bock (2004, p. 27-28), baseada nas idéias de Leontiev, estuda a questão da adolescência na perspectiva sócio-histórica, contrapondo-se às idéias da psicologia, que focaliza essa etapa do desenvolvimento numa perspectiva

naturalizante, pois, para Vygotsky,<sup>23</sup> o ser humano é inconcluso e incompleto, em processo de formação e aprendizado. (VAN DER VEER; VALSINER, 1999).

Numa abordagem semelhante, Mead escreve que o indivíduo faz parte de um mundo social e que sua individualidade só pode ser alcançada por meio de uma socialização levada adiante pela capacidade de expressar-se pelo emprego significativo de símbolos. (apud DALBOSCO, 2005). Nesse sentido, Vigotski postula que, desde a infância, a criança passa a interagir com o meio e as condições culturais, econômicas, sociais e históricas são fatores decisivos no desenvolvimento infantil. Desse modo, o ser humano constrói sua própria história ao longo de seu desenvolvimento, assim como é construído pelas suas vivências, relacionamentos e inter-relações que estabelece, e também pelos hábitos, costumes e valores estipulados pelo meio social no qual está inserido. (ARCE, 2004, p. 17-18).

Haguetta destaca que, para Mead, o ser humano possui um *self*, definindo que o indivíduo, do mesmo modo que age socialmente na relação com outras pessoas, também interage consigo mesmo, podendo tornar-se objeto de suas próprias ações. O *self* surge e desenvolve-se dentro de um contexto social, iniciando na infância, pelo estágio da imitação nas brincadeiras, onde passa a “assumir o papel de outros”. Assim, o *self* surge do processo da interação social, no qual outras pessoas definem alguém para si mesmo. (1995, p. 29-37). É em virtude da mediação pelos parceiros sociais, próximos ou distantes, conhecidos ou ignorados, que, progressivamente, nas relações sociais que se estabelecem, ocorrem o aprendizado e o reconhecimento como sujeito.(FONTANA, 2000, p. 222). Como destaca Freire (1981, p. 79), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Reportando-nos à psicologia histórico-cultural, verificamos que todo o aprendizado tem uma história prévia e que o desenvolvimento é o resultado dessas vivências. Nessa perspectiva, a adolescência, para Leontiev, é entendida como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno. Assim:

---

<sup>23</sup> O nome Vigotski, é encontrado na bibliografia existente escrito de diversas formas: especialmente Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vigotsky. Utilizaremos neste estudo a grafia “Vigotski”, adotada pelas traduções realizadas pelos autores dos Cadernos Cedes. Preservar-se-á, entretanto, nas indicações bibliográficas, a ortografia adotada segundo cada uma delas.

[...] é um momento significado, interpretado e constituído pelos homens. Estão associadas a esta etapa marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural. (BOCK, 2004, p. 39).

Em seu estudo sobre a adolescência, Bock (2004, p. 40) afirma que as marcas corporais adquirem significados diferentes de acordo com a cultura e o meio social. Analisa, por exemplo, os seios na menina e a força muscular no menino, os quais atualmente são símbolos de sedução e sensualidade para as primeiras e masculinidade e virilidade para os segundos. Entretanto, em outros tempos os seios significavam a possibilidade de alimentar o filho, e a força muscular, a possibilidade de trabalhar, guerrear, caçar etc. Seguindo o paradigma sócio-histórico-cultural, a adolescência foi criada historicamente pelo homem, como representação e como fato social e psicológico. É, pois, constituída de significado na cultura, na linguagem, nos fatos sociais e nas relações que se estabelecem.

Os estudos realizados por Clímaco (apud BOCK, 2004) buscaram compreender por meio de fatores sociais, econômicos e culturais o surgimento da adolescência. Com as revoluções industriais ocorridas na sociedade moderna, ocorreu a sofisticação do trabalho do ponto de vista tecnológico e, com isso, a exigência de um tempo prolongado destinado à formação do jovem. Desse modo, os jovens foram afastados do mercado de trabalho em razão do desemprego (fruto da sociedade capitalista), sendo, por isso, mantidos mais tempo na escola.

Nesse sentido, Duarte, ao estudar o processo histórico para a formação do indivíduo, aborda a questão dialética entre a necessidade e a liberdade na sociedade humana. Posicionando-se contrário às visões romantizadoras da natureza em nossa sociedade, afirma que “[...] não há liberdade, há apenas a necessidade, existem apenas os processos causais, espontâneos, imanentes, dos quais está ausente a ação movida por objetivos conscientes”. Baseado nas concepções marxistas, entende que a liberdade no gênero humano se constrói na medida em que os processos sociais sejam frutos de decisões coletivas e conscientes, diferenciando-se dos processos naturais espontâneos e superando os processos sociais alienados. (DUARTE, 2004, p. 46-47).

O que dá sentido às atividades do indivíduo são as relações existentes entre ele e o representante do grupo, ou seja, o conjunto da atividade social, pois, como aponta Duarte

(2004, p. 53-55): “Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional.” Nesse ponto o autor baseia-se nas idéias de Leontiev, que define a ação como um processo integrante de um motivo maior, que é a atividade. É pela relação mediatizada, indireta, entre a ação e o motivo da atividade que se traduz o conteúdo subjetivo que a motivou. Destaca ainda que os aspectos afetivo-emocionais do agir humano são diretamente dependentes do sentido da ação. Por isso, uma mesma ação pode vir acompanhada de diferentes emoções e sentimentos, pois depende de que atividade constitui a totalidade que dá sentido à ação.

Na adolescência a atividade principal é a comunicação íntima e pessoal entre os jovens, e a interação entre eles é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras do grupo). O jovem passa por mudanças, tanto físicas como em conhecimentos e capacidades, ficando “em pé de igualdade com os adultos” e até os superando em alguns aspectos. Torna -se crítico diante das exigências, dos modos de agir e dos conhecimentos pessoais dos adultos. O adolescente passa a reproduzir com os companheiros as relações existentes entre as pessoas adultas. (FACCI, 2004, p. 70-71).

Segundo Vygotsky (1998), nessa fase se produz um importante avanço, formando-se os verdadeiros conceitos. Desenvolve-se o pensamento abstrato, o conteúdo de seu pensamento converte-se em convicção interna; volta-se para seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, e, de seus desejos e propósitos. Pela comunicação com o seu grupo, o adolescente forma seu ponto de vista sobre o mundo, sobre as relações e sobre o seu próprio futuro. Com base nos postulados de Vygotsky, Facci complementa:

O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e das diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo.

Nesse sentido, a etapa final do desenvolvimento ocorre quando o sujeito se torna trabalhador, passando a ocupar um novo lugar na sociedade. Facci ainda destaca que, para Vygotsky, a transição de uma etapa do desenvolvimento para outra é caracterizada por crises, as quais surgem no limite entre as duas idades, assinalando o fim de uma etapa e o começo da

próxima. Os períodos de crises podem durar vários meses, um ano ou dois, no máximo. É necessário destacar que o desenvolvimento é um processo dialético; por isso, a passagem de um estágio a outro não se realiza pela via evolutiva, mas revolucionária. (2004, p. 71-74).

Para Vygotsky (1996, p. 113), na adolescência o desenvolvimento do pensamento tem um significado central, básico, decisivo para todas as funções e processos restantes; assim, a aquisição da função de formação de conceitos constitui-se na base principal de todas as trocas que se produzem no psiquismo do adolescente.

Com base nesse entendimento sobre a adolescência, faz-se necessário entendermos as representações da violência em nosso contexto sócio-histórico-cultural e qual é o simbolismo disso para os jovens. Para Chauí (1994, p. 135-137), as formas populares de violência são resistências e defesas contra a sociedade. Nesse sentido, a violência é uma característica das técnicas racionais de disciplina, de vigilância e da legalidade – impessoalidade da dominação capitalista. Levisky (1997, p. 13) entende que a cultura da nossa sociedade, mesmo que inconscientemente, gera condições para que a violência se transforme em elemento de afirmação para o jovem.

Vigotski procura refletir se as causas sócio-históricas que levam à delinquência de uma geração continuam atuando nas seguintes, como exemplifica:

Uma criança cujos pais tenham sofrido um longo período de encarceramento, tem evidentemente, muitas possibilidades de repetir seu destino, não só porque os delitos dos pais servem com freqüência de exemplo educativo para os filhos, e não só porque o próprio fato da permanência dos primeiros na prisão condena uma criança normal à vagabundagem, mas sobretudo, porque as mesmas causas sociais que empurraram os pais a delinquir, também costumam continuar atuando na segunda geração, determinando igualmente, o destino dos filhos como, em seu tempo, determinaram o dos pais. Será que a miséria, a falta de trabalho, a vagabundagem e outros fatores já bem estudados da delinquência, não agem sobre os filhos de forma igualmente irrefutável quanto sobre os pais? (VIGOTSKI, 1999, p. 197).

Essas análises de Vigotski, bastante atuais em nossos dias, remetem-nos a questionamentos e reflexões como educadores de uma instituição que se propõe à difícil tarefa sócio-educativa com adolescentes em conflito com a lei que se encontram privados de liberdade. Precisamos entender o contexto sócio-histórico e cultural de nossa sociedade e as condições que esse meio propõe para as mudanças ou para a manutenção dessa realidade. Somente assim

teremos condições de auxiliar o jovem a entender a importância de sua ação protagonista em sua trajetória.

Ao iniciarmos este capítulo, citamos na epígrafe, parte de uma letra de música (*rap*) composta pelo adolescente MD, o qual escreve sobre a “necessidade” de tornar -se um “fora-da-lei”. Essa parte da música é o refrão, mas, inicialmente, na letra, o jovem descreve um plano de assalto a um banco. Na letra M descreve toda a ansiedade oriunda da espera de realização do plano e comenta que, por causa dessa preocupação, não dormiu e que rezava pedindo que “tudo desse certo”, preocupando -se com os filhos. Ele também descreve o assalto, relatando que tudo corria bem, até que entre os reféns apareceu um policial, que reagiu e por isso foi morto, como ele escreve: “herói só na televisão quis defender a porra do dinheiro, que nem era seu e morreu pela verde que nunca te pertenceu...”. Na seqüência da letra, ele relata que foi morto pela polícia e pede proteção de Deus para sua filha, dizendo que “é tarde pra pedir perdão, mas se eu tivesse outra chance, não iria andar pelo caminho da criminalidade...”.

Destacamos que o adolescente, junto com outros amigos no Case, tem por hábito compor letras de músicas e faz planos de gravar um disco. Geralmente, em suas letras, M reporta-se a situações em que é um assaltante, quase sempre se refere à assalto à banco, e que no final, além de morrer, expressa arrependimento pela vida que escolheu. Sempre fala de vínculos próximos, seja da mãe, namorada ou filhos. Embora, resumidamente, esse seja conteúdo de suas músicas, o adolescente não possui nenhum ato infracional dessa natureza. O fato que determinou a sua internação foi único, um homicídio decorrente de uma briga de grupos rivais. Em sua história de vida, M trabalhava com seu pai.

Apesar de, aparentemente, sua história de vida ser muito diferente das letras que compõe, observamos que entre os adolescentes internos é muito comum o enaltecimento desse tipo de crime, o “assalto a banco”, o qual denota um certo *status* entre os adolescentes. M escreve na letra que “por necessidade” tornou -se um “fora da lei”, no caso, um assaltante de banco, buscando, assim, o reconhecimento no seu grupo de amigos, os quais valorizam esse ato infracional. O adolescente, então, passa a reproduzir em suas músicas o desejo latente manifestado pelo grupo e os sistemas simbólicos incorporados por eles. Assim, após internalizar o modo de funcionamento desse grupo pelas relações interpessoais estabelecidas, ele passa a reproduzir simbolicamente nas músicas esse desejo, pois o meio cultural fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade.

O adolescente tem dois irmãos mais velhos, os quais também cumprem pena de reclusão em presídios da região, e recentemente perdeu tragicamente seu pai, assassinado em decorrência de um desentendimento. As histórias de reprodução da violência, fatos que também levaram um de seus irmãos à prisão, parecem refletir a afirmação de Vigotski de que as mesmas causas sócio-históricas que empurraram os pais, e no seu caso também o irmão, a delinquir costumam continuar atuando no funcionamento do grupo familiar, visto que o aprender consiste na apropriação da cultura do meio no qual ele está inserido.

### 3.1 Condições histórico-culturais

‘[...] avisado eu fui, olha onde estou  
grades e muro, sofrimento e dor  
ilusão, ambição, vida bandida,  
to sentindo na pele  
não é futuro não,  
comecei igual a todo mundo [...]  
mãe, desculpa por não ser  
o que a senhora queria  
aquele cidadão honesto  
que trampa todo o dia [...]  
Mãe, hoje de manhã fiquei abalado  
Sonhei que tava em casa,  
sentado no seu lado  
O cadeado bateu, e devolveu a real  
Então, qual é que é  
Cadeia e liberdade não combina, né?  
[...] vivendo e aprendendo  
é o ditado da vida [...]  
(Trechos de uma música escrita pelo adolescente MD,  
interno do Case/Passo Fundo)

Na perspectiva histórico-cultural, o aprender consiste na apropriação da cultura. O meio cultural fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. (ZANELLA, 2001, p. 94-95). Nesse sentido, o processo de internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna. Assim, o sujeito é interativo, porque forma conhecimento e se constitui a partir de relações intra e interpessoais: ‘É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando

conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de novos conhecimentos e da própria consciência” (ZACHARIAS, 2005).

A adolescência, sendo considerada um processo de mudança individual e de reorganização dialética, através das vivências internalizadas, é um período de intensas modificações, que visam a um reequilíbrio. Nesse sentido, segundo a análise de Selosse (1995, p. 251-252), as transgressões juvenis expressam as tensões, as insatisfações e as pulsões agressivas do jovem numa tentativa de apagar os sofrimentos vivenciados por esses conflitos. A transgressão é, portanto, segundo o autor, uma prova de excesso que ultrapassa os limites colocados pelas regras e valores de um grupo majoritário. Todavia, o adolescente é um indivíduo social, que possui uma história e uma genealogia e, interagindo com o meio, dispõe de novas capacidades criadoras, além de que neste meio necessita consentir o limite dos seus desejos, reconhecendo o desejo do outro.

Vivemos, entretanto, como destacam Sawaia (2004, p.120) e Guareschi (2004, p. 151), numa época e cultura em que a ética e a ideologia básica da nossa sociedade é o individualismo, ou seja, por meio da competitividade acirrada, ocorre uma busca pelo destaque individual, evidenciando-se, sem sutilezas, um individualismo massificador. Nesse sentido, Sawaia, apropriando-se das idéias de Giddens, pondera sobre o “enfraquecimento da tradição” ao referir que as escolhas do indivíduo podem levá-lo à autonomia se acompanhadas de uma atitude reflexiva. Entretanto, quando não ocorre a reflexão, tornam-se comuns diversas formas de sofrimento, de fundamentalismo e de *apartheid*, sendo comum a busca de parâmetros fixos de identidade.

Numa discussão sobre nossa história cultural, Bachmair (2006, p. 7) destaca como pano de fundo as rupturas da sociedade industrial com a reflexão, a fragmentação e a estetização cotidiana, implicando isso tudo em novas formas de experiência. A atual socialização midiática, na forma da comunicação de massa, consoma-se, então, numa de suas formas dominantes. Assim, consumidores midiáticos dão sentido às ofertas simbólicas, na medida em que as ligam ao seu modelo de ação e ao seu mundo social. A constituição de sentido cria, a partir de um conglomerado de mídia, situações e bens de consumo, um texto significativamente pessoal, que é legível para o respectivo consumidor e seu mundo. (p. 19).

Bachmair (2006, p. 20) ainda afirma que, na sociedade industrial e de consumo, a individualização assume um papel importante, pois exige das pessoas que se localizem em seu

mundo da vida sem projetos tradicionais e universais. O modo respectivo de significação subjetiva e a apropriação constituidora tornam-se objetivos, o que significa produzir modos universais, isto é, uma realidade social subjetiva. Vêm-se o individual e o social como dois focos de uma elipse em cuja tensão estão sempre mais engrenadas a sociedade e a vida pessoal concreta. Então, define-se no momento do foco do individual o que constitui o universal. O mundo torna-se, com isso tudo, menos, algo anti-social, pois a mídia é como suporte do mundo da vida. Figurações sociais que se tornam dominantes conectam o lado do sujeito e o do objeto cultural de nossa sociedade por meio de material simbólico produzido industrialmente. Por meio da mídia sobrepõe-se a onda atual de esteticização da comunicação midiática e da constituição de sentido das pessoas, forçando o desenvolvimento cultural na direção da fragmentação e da individualização (BACHMAIR, 2006, p. 23).

Desse modo, as condições histórico-culturais exercem influência tanto sobre o conteúdo de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do desenvolvimento psíquico. Analisando a questão da delinquência juvenil em nossa sociedade, verificaremos que em cada época foi tratada de determinado modo. Em nosso contexto histórico, mudaram os parâmetros em relação à idade, à nomenclatura, ao tratamento jurídico e até mesmo à forma de tratamento da questão. Cada cultura (aqui me refiro aos países) elege um padrão para tratar a questão. São as exigências e convenções sociais que estabelecem que ações são identificadas como infrações e de que forma serão tratadas.

Nesse sentido, Oliveira (2001, p. 27-28) aponta a questão do adolescente infrator, tematizando que o delito somente pode ser entendido se for um fato datado histórica e geograficamente, uma vez que o contexto legal ou ilegal depende da cultura e do ambiente histórico. Desse modo, os critérios quanto à tipologia dos atos infracionais e aos limites etários variam de tempos em tempos e de lugar para lugar.

Em nosso meio social atual, embora com diferenças extremamente discrepantes (desde a situação econômica, cultural e pelas próprias condições histórico-sociais), dificilmente se procuram os motivos e o significado de algumas condutas manifestadas pelos adolescentes. Observa-se que os jovens provenientes das classes sociais mais privilegiadas economicamente possuem maiores condições de prosseguir os estudos, de se inserirem em atividades culturais e de lazer, assim como de ter acesso às tecnologias com extrema facilidade, pois já possuem seu próprio celular, computador, entre outros. Segundo o estudo de Adélia Clímaco (apud BOCK,

2004, p. 40-41), esses jovens são mantidos sob a tutela dos pais por um período cada vez maior, pois, enquanto se prolongarem nos estudos, não entram para o mercado de trabalho e, assim, permanecem na dependência econômica dos pais.

Entretanto, não podemos associar a delinquência juvenil com a exclusão social. Como afirma Zaluar (2006), embora os jovens de classes populares estejam mais sujeitos a serem vítimas (devido à falta de políticas sociais, devido ao tráfico de drogas nas favelas) e, em consequência, autores de ações violentas e mesmo de atos infracionais, é importante destacar que há infrações e crimes em todas as classes sociais. Destaca ainda que “a criminalidade está no Congresso Nacional, está no Judiciário, no Juiz, está no mercado financeiro, está nas grandes empresas também, que possuem caixa dois, que mandam dinheiro para o exterior, etc”. A autora cita o exemplo dos bailes *funk*, no Rio de Janeiro, onde os adolescentes da classe média (e não somente os da classe popular), desenvolvem uma identidade de grupo que propicia certas atitudes de desafio, de revolta, de exibição de poder, entre outros.

Verificamos, entretanto, que em nossa sociedade, os jovens provenientes de classes sociais desprovidas de condições econômicas mínimas vivenciam situações de extrema vulnerabilidade social (e pessoal), pois geralmente os bairros onde residem não oferecem possibilidades nem locais para lazer, esporte e cultura. Nessas condições sociais, apresentam maiores dificuldades de manterem a frequência à escola devido à necessidade de independetização familiar precoce (se comparados às classes de maior poder aquisitivo). Nesses casos, os padrões estabelecidos no meio sociocultural passam a ser outros.

É necessário considerar que, com a necessidade de adquirirem uma renda financeira, ocorre um amadurecimento mais precoce dos jovens nessas condições socioeconômicas. A maioria dos adolescentes internos no Case já possuía experiências de trabalho (95,45%),<sup>24</sup> auxiliando no seu próprio sustento, e muitos deles, inclusive, já mantinham relacionamento afetivo estável (vivendo com a companheira e filhos). Ressaltamos que eram trabalhos informais, realizados pela necessidade de manutenção própria e para o auxílio à família. Os serviços exercidos pelos jovens iam desde serviços de capina, auxiliar de pedreiro, cuidar de estacionamentos, entre outros.

---

<sup>24</sup> Dados obtidos numa pesquisa realizada na Unidade do Case de Passo Fundo no período de dezembro de 2003 a fevereiro de 2004, com todos os adolescentes que estavam internados na unidade nesse período. A pesquisa foi realizada pelos funcionários Isair Barbosa Abrão e Vera Lucia Biasin.

Considerando a adolescência um processo de evolução de organizações intermediárias, com manifestações transitórias de desorganização em busca de significações psíquicas e sociais estruturantes, Selosse (1995, p. 240) interessou-se em estudar os limites de tolerância, inclusão e exclusão com que são tratadas as anormalidades e as desordens juvenis. Para o autor (p. 251-252), as condutas transgressivas evidenciam o desejo de ultrapassar os limites. “A transgressão é uma prova do excesso, mas também uma tentativa para anular os efeitos das obrigações de separação e de diferenciação”, manifestando, portanto, uma experiência ilusória de encontrar o estado original de saciedade e de fusão. Sendo o adolescente um indivíduo social, com uma história e uma genealogia, vivenciando uma interação com o meio circundante, dispõe de novas capacidades criadoras para permitir e diferenciar os seus desejos e reconhecer os desejos do outro.

Ao analisarmos as condições histórico-culturais na formação da subjetividade do sujeito, consideramos relevante associar o teor da letra da música citada na epígrafe desta seção. O adolescente escreve sobre o sonho que a mãe tinha de que o filho fosse um “diretor de empresa, terno e gravata o dia inteiro, assinando papel atrás de uma mês”. Ele, porém, diz que “à vida quis diferente, virei ladrão 157”, referindo -se ao código da lei penal que trata de roubo. Em seqüência, ele descreve o *status* que essa opção lhe proporciona; “respeitado no crime, firmeza na mente, dinheiro fácil é bom todo malandro quer, um carro bacana e uma gostosa, no banco do carona.”

O adolescente MD evidencia na expressão de sua composição o desejo de reconhecimento através da via delitativa, buscando colocar-se acima da lei, o que representa, segundo a análise de Oliveira (2001, p. 106-108), uma das faces para as vivências de impotência do adolescente em vista da sua autonomia. Para a autora, o adolescente infrator evidencia precocemente, por meio do seu desafio à lei, seus questionamentos sobre a função paterna, passando a ocupar um lugar de potência no grupo; ele representa sua própria lei, mas, “[...] sob o despotismo existe um apelo de democracia, uma certa exigência de justiça igualitária.” (p. 110).

O adolescente não cita a figura do pai em sua música; reporta-se à mãe como alguém que tinha expectativas de que ele fosse um profissional bem-sucedido. M representa, pela ausência da figura paterna, o que Selosse denominou de “morte do pai” em nossa sociedade moderna, onde ocorre “[...] não somente uma perda do papel e do status de responsabilidade

civil, mas igualmente das formas de autoridade efetiva e simbólica que eram associadas a este papel biológico e a este status cultural”. (1995, p. 404).

Em relação à figura materna, M associa, além das expectativas, os conselhos, -“avisado eu fui” – e chega a sonhar que estava ao lado de sua mãe. Expressa o sofrimento pela privação da liberdade: “grades e muro, sofrimento e dor...tô sentindo na pele..” Ao final, o adolescente relata que “cadeia e liberdade não combinam” e que “essa vida morreu, tô regenerado, olha pra mim, eis aqui um novo eu”, evidenciando, assim, que percebe o que dele a sociedade espera, ou seja, a “mudança” e a “regeneração”, como citou.

### **3.2 As trajetórias de vida dos adolescentes do Case: A escola como um dos componentes do processo da exclusão**

‘Eu estudava num colégio municipal, mas eu era muito humilhado pelos colegas e eu ficava triste com isso. Então comecei a faltar aula para ir roubar Mandioca nas lavouras para levar para casa Para minha mãe e meus irmãos ter o que comer. [...] lembro que cheguei um dia na casa de um professor e pedi um prato de comida. Ele me olhou e falou: ‘quer comer vai se virar, porque ta pouca a comida até para o meu cachorro!’. Saí chorando... a partir daquele dia, eu cansei de ser humilhado.”  
(O V S, adolescente que esteve internado no Case de Santo Ângelo – 3ª Coletânea de poesias, 2005).

Um dos maiores ideais do ser humano é a liberdade e a emancipação. Para isso, é preciso que o sujeito adquira, durante a sua trajetória, meios para atingir seus objetivos. A escola é um dos representantes sociais que possibilitam ao sujeito o desenvolvimento de sua autonomia. Nesse aspecto apoiamo-nos no saber fundamental apontado por Freire (1996, p. 89) de que a mudança, mesmo que difícil, é possível, e é esse sentimento que nos empurra esperançosamente à ação. Entretanto, faz-se necessário destacar que a escola também assume

um papel de exclusão para boa parcela de sua população. Percebemos nos relatos dos adolescentes que, após inúmeras vivências de fracasso na educação formal, eles acabam por ser excluídos desde cedo de um dos direitos mais básicos de cidadania, que é o direito à educação.

Na escuta desses adolescentes que se encontram privados da liberdade cumprindo Medida Sócio-Educativa de Internação, ouvimos relatos pessoais de histórias de vida que não se apresentam nos livros tradicionais de estudo da adolescência. Conforme descreve Craidy (1998, p. 59) em seu estudo com meninos de rua, a necessidade de buscar formas pouco convencionais de sobreviver oscila “desde atitudes de vitimização e mendicância às agressões e roubo”.

Ao estudar sobre “das transgressões das regras ao risco de vida”, Selosse (1995, p. 404-409) apóia-se em três eixos básicos: o primeiro baseia-se no enfraquecimento dos fundamentos da lei; o segundo, sobre os efeitos da passagem de uma sociedade consumista em abundância, direcionando-se para uma sociedade de escassez, de risco e de frustração; o terceiro, no investimento excessivo no corpo, em detrimento da afirmação de expressão e segurança. Assim, quando a lei perde a sua significação para o outro e para si, o sujeito se expõe, colocando-se em situação de risco pessoal e também os outros. Com a transgressão da lei, o jovem passa a inventar novas formas de passagens de iniciação.

As histórias relatadas pelos adolescentes vão desde a necessidade de sair de casa desde crianças para prover o seu próprio alimento (“Várias vezes tinha que rouba prá comer, eu era pequeno e não conseguia emprego...”) até aqueles que desde a infância buscavam na rua a segurança de que não seriam agredidos pelos seus responsáveis. Assim, alguns passam a fazer da rua a sua morada (“Meu padrasto batia na minha mãe e tentou estuprar a minha irmã, quando ele usava drogas ficava muito agressivo...era um inferno”). Nesse sentido, como afirma Craidy (1998, p. 22), a rua não é um lugar alternativo, mas o espaço possível.

Santos (2001), ao escrever sobre as conseqüências da globalização em nosso meio cultural, destaca que num contexto social de extremas desigualdades não há como regular os lugares em suas diversidades; por conseqüência, a cidadania se faz menor. A desigualdade aponta a impossibilidade da generalização da cidadania. Alguns homens sentem-se mais cidadãos do que outros, embora sejam apenas consumidores, pois a cidadania depende de sua generalização; logo, não existem cidadãos num mundo apartado. Na verdade, são consu-

midores os que expressam direitos e deveres no âmbito do mercado, não no âmbito do espaço público, onde a política é realizada e o poder, distribuído. Portanto, este é um mundo de alguns consumidores e de pouquíssimos cidadãos. É preciso construir a cidadania.

O ambiente familiar, que possui uma função estruturante na formação do indivíduo, deve proporcionar o apoio e a continência necessários diante das dificuldades vivenciadas. Selosse (1995, p. 404-405) destaca que, em nosso contexto social atual, houve um enfraquecimento da lei, ou seja, da imagem do pai, decorrente dos novos papéis assumidos pelos homens e mulheres. Na mudança da configuração familiar, abriu-se espaço para novas manifestações desses jovens, especialmente demarcados pela falta de “pontos de ancoragem” e de “figuras de autoridade” e de “interdições”.

O autor utiliza-se de duas metáforas para explicar as mudanças nas relações entre os genitores e seus descendentes. A primeira designa como “vampirização”, com a qual destaca a ausência da imagem refletida no espelho, pela ausência do olhar do outro; esse vazio convida ao erro, pois não encontra pontos de referência; desse modo, a falta desse “olhar do outro”, elemento fundamental na formação da identidade, leva a um processo de “desidentificação”. A segunda metáfora usada por Selosse (p. 407) refere-se à “medunização”, comparando o olhar petrificador, que paralisa o sujeito. O olhar hostil, depreciativo e desdenhoso cria a humilhação e a vergonha, demarcando uma identidade negativa.

A marca que esses sujeitos vampirizados e medunizados carregam é a falta de reconhecimento em sua existência pessoal, oferecendo ao corpo social apenas as manifestações de seus rastros. Assim, “eles vandalizam, eles destroem, eles sujam, eles agriem, eles deterioram”. Como esses sujeitos poderiam agir de outro modo se a sua presença como ser individual significativa não é percebida e nem mesmo reconhecida?

Ao estudar a violência simbólica, Bourdieu (2002, p. 59-70) afirma que o maior problema, atualmente, em nosso meio, são as agências de socialização e “reprodução cultural”, que incluem tanto a família e a escola quanto as quadrilhas de traficantes e as galeras de rua. Segundo essa teoria, a escola opera com a violência simbólica ao reforçar o *habitus* primário (socialização familiar, que, entre outras tarefas, repassa o capital cultural de classe) daqueles destinados a ocupar posições médias e altas na hierarquia social. Além disso, ao excluir, selecionar e manter por mais alguns anos nos bancos escolares alguns representantes dos

estratos dominados, a escola garante a credibilidade da ideologia do mérito e contribui para a reposição dos estratos domesticados dos dominados.

Verificamos ainda nos relatos dos adolescentes internados no Case de Passo Fundo que a maioria (83,33%) gostava de ir à escola quando iniciou os estudos: “Achava tri o cara fazia desenho, brincava, aprendia...várias coisas.” Entretanto, acabaram abandonando-a – “fui expulso e me desinteressei...pedi pra voltar pra escola, mas não me aceitaram...” – tanto que, ao ingressarem no Case/PF, 73% deles não estavam estudando. Oliveira cita em sua obra uma pesquisa sobre o perfil do adolescente infrator em instituições de privação de liberdade no Brasil: ‘98% não completou o Ensino Fundamental [...] 15 % são analfabetos e 61% não freqüentavam a escola’. (2001, p. 58).

Nesse sentido, torna-se necessário repensar o papel que a escola está assumindo em relação à exclusão desses jovens. Ao ser excluído do ambiente, o sujeito perde sua dignidade, sofre, sendo reduzido muitas vezes à condição de objeto de exploração. As reações desses indivíduos vão desde a passividade e subalternidade até reações de resistência, que podem variar de ações pacíficas criativas e críticas a agressivas e violentas, em razão das circunstâncias de exclusão vivenciadas. (BENINCÁ; GRUPO DE ESTUDOS, 2005, p. 8-9).

Escutamos também a explicação que cada um utiliza para justificar o(s) ato(s) infracional(is) cometido(s), baseados nos significados que encontram na própria cultura para sua transgressão. Vejamos alguns exemplos das falas desses jovens:

Eu via os outros roubar e tinham os bagulhos, e tentei fazer e consegui. Comecei roubando bombom...; Comecei por causa dos amigos e das drogas: os amigos me levaram pro mau caminho, precisava de dinheiro pra compra a droga.; Não ia mais na escola, comecei a ir pro centro jogar vídeo-game, e aí comecei a roubar. (ABRÃO e BIASIN, 2004).

As justificativas apresentadas pelos adolescentes apontam as condições deste ambiente social perverso, onde as atitudes de violência passam a ser percebidas como um modo de sobrevivência e de reações às de exclusão (social/cultural) que vivenciam. Ao ser excluído do ambiente escolar, resta ao adolescente (ou mesmo à criança) encontrar novas formas de inclusão, mesmo que seja através da transgressão, a qual lhe abre algumas possibilidades de sentir-se incluído num contexto. Como destacam Benincá e Grupo de Estudos (2005, p. 12),

são as condições sócio-histórico-culturais que geram o processo excludente, de modo que, enquanto não houver atuação sobre as causas geradoras da exclusão, poucos serão os resultados da inclusão social.

Alguns adolescentes buscam um modo de reconhecimento por meio do delito praticado. Relata um jovem que cometeu ato infracional de homicídio: “[...] lá no meu bairro o cara só é reconhecido e respeitado depois que mata alguém... senão não é valorizado” (adolescente interno no Case/PF). Tais valores culturais, aliados aos significados históricos que adquirem no contexto em que se apresentam, devem ser levados em consideração ao estudarmos a questão da violência juvenil nos dias atuais. Nesse sentido, reportamo-nos ao estudo do jornalista Eugênio Bucci, o qual afirmou que a mídia, e em especial o jornalismo, utiliza-se de cenas de violência como forma de garantir ibope, pois, se houver morte, a audiência aumenta, Bucci define a morte como um “*must* telejornalístico”.(2004, p. 109).

A expressão do adolescente e a forma encontrada por ele para garantir a sua inclusão no ambiente em que vivia remetem-nos também ao pensamento de Bourdieu (2002, p. 60-62) ao referir-se ao termo *habitus*, o qual constitui um conjunto adquirido de padrões de pensamento, de comportamento e de gosto, capaz de ligar a estrutura psíquica com a ação social. Assim, a conduta manifestada pelo jovem expressa e simboliza um valor social construído no meio ao qual pertence. Como cita Craidy, “[...] vivemos uma crise social grave que pode ser caracterizada por uma crise na civilização. Os jovens refletem essa situação, não são seus principais mentores. Toda a sociedade é responsável e os adultos certamente são mais responsáveis do que os jovens” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2005).

Bucci faz um estudo sobre os dez últimos anos do telejornalismo brasileiro, no qual conclui que houve uma banalização da morte por esse meio de comunicação. Como consequência, desperta nos telespectadores o medo de morrer pelas mãos dos excluídos: “[...] temos medo de morrer pelos párias que matamos diariamente. Que matamos de fome, de vergonha. O nosso medo de morrer se converte assim num desejo de matar”. (2004, p. 107-109). Nesse sentido, Bucci faz uma crítica ao telejornalismo, que assume uma função totalitarista: “Estamos subordinados a uma ‘ética’ [...] da violência, do lucro, da exclusão e do espetáculo. Aí estão os padrões consagrados pela *mídia*.” (p. 133).

Numa idéia semelhante, Kehl avalia que a nossa cultura industrializada, reproduzida especialmente pela televisão, dispensa o sujeito de pensar, pelo menos enquanto ocupa a condição de expectadores. A publicidade e os meios de comunicação vendem os ideais, os sonhos, as atitudes e valores para a sociedade, os quais incentivam e favorecem a realização das fantasias e dos desejos inconscientes e a transformação de idéia em ato.(2004, p. 93-94). Desse modo, as imagens repetidas de representações de violência levam a que nos acostumemos com ela, como se fosse a única linguagem eficaz para lidar com a diferença.

Assim, passa ao ser naturalizado um pensamento do senso comum difundido em nosso meio: se a vítima da violência é um adolescente infrator, por que se preocupar? Incorpora-se a lógica de que “é um a menos”; o crime, para os pobres, parece não “valer a pena”, basta fazer um levantamento da renda das pessoas privadas de liberdade. Oliveira baseou-se nos dados de uma pesquisa no ano de 1997, em âmbito nacional, sobre o perfil dos adolescentes que cumprem medida de internação no Brasil, a qual aponta que “[...] 99% provêm de famílias que ganham menos de seis salários mínimos (quando a proporção desta faixa salarial na população geral é menos de 50%)”. Para a autora, esses dados escancaram a exclusão social e levam à “[...] criminalização da pobreza ou a um possível racismo”. (2001, p. 58). Tais dados nos revelam que, infelizmente, em nosso meio os pobres continuam sendo vítimas de exclusão, algozes de uma sociedade que não os respeita, não os aceita nem lhes garante seus direitos de cidadãos.

A reprodução do pensamento internalizado pela mídia reflete-se em várias condutas de nosso cotidiano. É comum ouvirmos das pessoas, de um modo geral, e especialmente da própria mídia, que a alternativa para o problema da delinqüência é o aumento do tempo de privação de sua liberdade, ou, mesmo, pelos mais radicais, sua eliminação, na crença utópica de que o “problema” assim seria resolvido. Essa banalização do valor à vida também é manifestada pelos jovens internados no Case/PF, entre os quais é comum a expressão: “matei porque era ele ou eu... desta vez foi ele...” A verbalização manifestada pelo adolescente geralmente é feita de uma maneira muito convicta, revelando que em nosso meio esse é o modo possível para sobrevivência. Com base nos estudos de Jurandir F. Costa, essa expressão é, em realidade, a naturalização da violência. (1997, p. 67-68). Como cita Kehl, “[...] vamos achando normal que, na ficção, todos os conflitos terminem com a eliminação ou a violação do corpo do outro”. (2005, p. 89).

Reportando-nos à epígrafe do tema em questão expressa pelo adolescente OVS ao falar sobre sua vida, percebemos que as lembranças das vivências infantis o levaram ao sentimento de desamparo, de humilhação e de tristeza. As expressões do jovem nos levam a refletir sobre “o olhar do outro” na formação da identidade, como destacou Selosse. OVS sentia -se “vampirizado” e “medunizado” tanto pelos colegas como pelo professor, o que o colocou em situação de desamparo, de desespero, aliado a vergonha e humilhação, sem o reconhecimento necessário para a sua afirmação pessoal. Resta ao adolescente, conforme destaca o autor, em razão de sua própria desestima, pela insuficiência e sentimento de incompetência, vandalizar, destruir, agredir, construindo, assim, sua identidade negativa. (1995, p. 406).

Conforme destaca o jovem, as situações de humilhação passaram a ser insuportáveis, impelindo-o a assumir outro papel neste meio social, o de infrator. Como destaca Oliveira, “[...] o delinqüente juvenil é um adolescente desalojado que busca o reconhecimento”. (2001, p.56). Nesse sentido, OVS, tanto pela busca do reconhecimento pelas privações sofridas como pela sua situação de exclusão social, possuía motivos suficientes para se sentir deslocado do contexto social em que vivia. A violência simbólica refletida nas atitudes dos alunos e até mesmo do professor, em relação ao adolescente, reportam-nos à afirmação de Bourdieu de que a escola reforça o *habitus* primário, ou seja, perpassa o capital cultural de classe e exclui aqueles que se diferenciam desses ideais. (2002, p. 59-70).

### 3.3 Estigmas Sociais

‘[...] mesmo longe do sistema carcerário,  
te chamarão para sempre de ex-presidiário.  
Desempregado então, com má reputação,  
Vivi na detenção, ninguém confia não,  
E a minha vida pra sempre foi danificada,  
A gente sonha a vida inteira e só acorda no fim [...]’  
(RO adolescente que cumpriu MSE de internação  
no Case/PF).

A expressão utilizada pelo adolescente RO foi escolhida para introduzir a temática do estigma social em razão da clareza com que ele mesmo definiu o tema. O adolescente escreveu uma redação ao participar de uma atividade em grupo na unidade,<sup>25</sup> na qual transmite, com suas próprias palavras, os sentimentos de quem sofre a exclusão em virtude do estigma que carrega de “ex-presidiário”. Percebemos na expressão de RO o peso que uma medida de privação de liberdade representa no meio social em que vivemos, ou seja, a “má reputação”, que leva à falta de oportunidades, com sérias conseqüências para sua vida futura, seus planos e sonhos.

Como afirma Goffman (1974, p. 68), ao sair da prisão o indivíduo compreende que a sua posição social no mundo externo nunca mais será igual ao que era, pois é estigmatizado, necessitando de grande esforço para esconder o seu passado. Uma das características desse adolescente era a timidez, e foi somente pela expressão escrita que ele pôde transmitir o que sentia ao falar sobre sua vida.

O desabafo de RO nos leva a pensar que, para compreender como ocorre o processo de sociabilidade humana, é necessário pensar sobre o diferente, o não-retilíneo, o imprevisível e o estigmatizado como elementos constitutivos da estrutura social, que fazem parte desse processo. Goffman (1982, p. 11) aborda em seu estudo o amplo grupo de pessoas que são marcadas externa ou internamente por sinais (estigmas), dentre os quais os problemas sociais. Logo no início da exposição, recorrendo à origem etimológica grega do termo “estigma”, o autor esclarece seu sentido definindo-o como sinal corporal utilizado “para evidenciar alguma

---

<sup>25</sup> RO participou do “Grupo de Apoio” destinado aos adolescentes com problemas em relação ao uso abusivo de drogas, coordenado pela pesquisadora e outro colega, no qual um dos meios de expressão dos jovens era por meio de relatos, histórias, poesias e músicas escritas pelos participantes.

coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava”. (GOFFMAN, 1982, p. 11).

O autor destaca que, embora a Era Cristã tenha acrescentado tanto uma alusão religiosa como uma conotação médica ao termo, seu emprego atual preserva, de certo modo, o sentido literal original, “mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal”. (GOFFMAN, 1982, p. 11). Nesse sentido: “Um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam descrédito.” (p. 13).

Partindo de situações sociais em que as relações entre as pessoas são marcadas por um ou outro tipo de estigma, Goffman procura analisar como se apresentam as estratégias de relacionamento adotadas pelos indivíduos estigmatizados. Assim, compreendemos como as pessoas, por meio de atitudes e reações básicas, utilizam-se de recursos de encobrimento ou de revelação de sentimentos e opiniões que são decisivos à busca da construção de sua identidade pessoal e social. Nessa perspectiva, verificamos que os meios de comunicação midiáticos, por serem parciais e atingirem grande parte do público, utilizam-se de notícias e informações nas quais tomam partido, julgam e condenam, formando novos estereótipos e preconceitos e gerando, assim, os estigmas. Nesse sentido, Mello (2004, p. 138) argumenta que a manipulação das informações exercida pelos meios de comunicação, além de reforço à estigmatização, realiza claramente uma “campanha de culpabilização coletiva dos pobres pela violência”. É por meio de imagens e palavras que se estabelecem os rótulos, que passam a ser, na versão da mídia, os carentes, os favelados, os menores infratores, os delinquentes, os responsáveis pela violência.

A análise realizada por Goffman permite revelar o nível de perversidade, de astúcia e de manipulação que o si mesmo desenvolve para buscar seu espaço no interior da sociedade. Nesse sentido, ele analisa diversos fatos, depoimentos e situações que envolvem pessoas estigmatizadas, baseando-se na premissa de que essas pessoas buscam construir sua identidade pessoal e coletiva por meio do emprego de símbolos. Isso significa reforçar a tese de que, quando se quer estudar um grupo social ou um determinado problema social, é preciso observar claramente quais são os símbolos implicados e como as pessoas desse grupo ou universo estudado empregam esses símbolos, e, ao mesmo tempo, adquirir clareza quanto ao

significado que lhes atribuem, em que circunstâncias e diante de que outras pessoas o fazem.

Seguindo esse entendimento e associando-o com a questão da delinquência, entendemos que o adolescente, ao praticar um ato infracional, demarca um lugar social específico – o de infrator –, passando a internalizar signos de identificação (com o grupo que se relaciona). Desse modo, ao transgredir a lei, repete um aprendizado já vivenciado no meio social. Podemos analisar que, de acordo com os novos instrumentos que passa a utilizar (sejam eles as drogas, as armas, ou outros), é mediado pelo sistema cultural desse meio social (pois é o meio que oferece esses instrumentos). Nesse processo, passa a internalizar costumes e hábitos (signos) vivenciados neste ambiente. Que lugar lhe é destinado na sociedade? O de infrator, de delinquente, “de menor”?

Partindo da premissa da necessidade humana de se tornar visível e de buscar o reconhecimento social, destacado por Goffman, ao praticar um ato infracional e receber uma medida sócio-educativa, que o prive do direito à liberdade, este adolescente adquire um estigma: é infrator. Ao mesmo tempo em que se diferencia dos demais adolescentes da sociedade, também internaliza um novo significado para si próprio, demarcando um importante processo de revelação de sua identidade pessoal e social. Desse modo, como afirma Chauí (2000, p. 89), “[...] o outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade” em nosso meio social.

Nesse sentido, é necessário compreender o processo de revelação e de ocultamento adotado pelas pessoas e que função desempenha nas relações interpessoais sociais. Para Goffman (1982), não existe um comportamento completamente encobridor ou totalmente aberto, mas significações em que os comportamentos e as interações se produzem e se estabilizam. Nesse contexto, o encobrimento e a revelação significam um recurso simbólico a que uma pessoa recorre para construir sua identidade pessoal.

### 3.4 A questão da violência

‘[...]Morava numa casa pequena, com uma família q ue conhecia pouco. Lá passava o dia inteiro sentado, em uma pedra, em frente a casa, passava gente estranha e ruim. Às vezes eu era queimado com cigarro, passava dor, fome, sede, frio. Voltava para dentro para dormir, as pessoas da casa estavam bêbadas e me batiam. Não tinha ninguém que fizesse parar de me bater. Saía correndo pela rua, fugindo deles, mas não adiantava. Não tinha para onde ir, não tinha um pai para me acolher.

Uma mãe que me desse carinho.[...]’.

(RMC , adolescente interno do Case –Santo Ângelo, 3ª Coletânea de Poesias, 2005).

‘[...] No começo eu era daqueles “çagão”, mas o tempo passou , fui entrando cada vez mais no mundo do crime e aprendendo a não ter dó de ninguém, muito menos dos de “farda”, porque quando “çaía”, eles não tinham dó de mim. Isso me fazia cada vez mais forte e mais cruel.[...] (TRF adolescente interno no Case – Passo Fundo, parte de uma redação sobre a história de vida, 2006).

O número de adolescentes em conflito com a lei que se encontram cumprindo MSE de privação de liberdade é crescente no Brasil, no estado e em nossa região. A sociedade, em geral, demonstra dificuldades em lidar com essa situação. Diante desse contexto, faz-se necessário entender o significado da violência e da delinquência em nosso meio, buscando, com isso, a mediação de ações educativas que visem ao desenvolvimento da inclusão e ao direito à cidadania aos adolescentes que se encontram temporariamente afastados do convívio social.

A questão da violência é abordada dentro dessa temática visando refletir sobre suas formas de expressão e suas diversas configurações. De um modo geral, como destaca Jurandir F. Costa (1997, p. 67), quando o assunto é a violência, logo pensamos em uso da força, com vistas à exclusão de grupos ou indivíduos de uma dada situação de poder. Ao discutir sobre as manifestações de violência em nosso contexto, é necessário compreender que a violência pode se apresentar como alheia e hostil à plena realização da democracia, podendo também se manifestar como uma forma de expressão de novas identidades culturais que vivem na fronteira do social, procurando simbolizar novamente a situação de marginalidade em busca da superação da exclusão social.

A violência manifestada em nosso meio social evidencia tanto um descrédito no sistema político-democrático existente como uma forma de expressão de setores sociais sem expressão, ou pelos menos marginalizados o suficiente para impedir que se expressem ou que sejam ouvidos através dos canais tradicionais de comunicação. Num modo de pensar semelhante, Roure (1996, p. 51) destaca que “[...] a violência pode surgir não simplesmente como transgressão de normas, mas também como forma de confronto, denúncia e resistência”. Assim, a violência passa a ser um assunto recorrente, pois sua manifestação rompe com a segurança e facilita a irrupção de fantasias ligadas ao imaginário, manifestando o potencial de desordem em nosso meio.

Ao estudar a questão da violência, Hannah Arendt (1994, p.36-37) procura diferenciar os termos ‘poder’, ‘vigor’, ‘autoridade’, ‘força’ e ‘violência’. O poder “[...] é um instrumento de dominação”; assim, não pertence ao indivíduo, mas se mantém e permanece em existência se o grupo manter-se unido e desaparece sem o apoio do grupo. O vigor seria relativo à singularidade “[...] uma entidade individual, é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter”, e a força seria a energia liberada pelos movimentos físicos ou sociais. De acordo com a autora, a violência multiplicaria o vigor individual. A autoridade é o reconhecimento inquestionável de que obedece sem a necessidade de coerção ou de persuasão. Para conservar a autoridade é preciso o respeito, seja para a pessoa ou para o cargo. Entretanto, como destaca, em comunidades organizadas, com frequência o poder aparece sob a ‘forma de autoridade’, exigindo reconhecimento instantâneo e inquestionável.

A violência (ARENDR, 1973, p.124-127) seria um instrumento (não um fim) que sempre necessitaria de implementos, como a revolução tecnológica, e distinguir-se-ia do poder, que seria relativo mais à capacidade de agir em conjunto. Os instrumentos da violência seriam mudos, abdicariam do uso da linguagem, que caracteriza as relações de poder, baseadas na persuasão, na influência ou legitimidade. Violência e poder seriam termos opostos, pois é na desintegração do poder que se propicia a violência. Desse modo, Arendt (1994, p.35-41) complementa que “[...] a forma extrema de poder é o Todos contra Um, a forma extrema da violência é o Um contra Todos. E esta última nunca é possível sem instrumentos”. A essência de um governo é o poder, a violência, entretanto, utiliza-se de instrumentos e meios para atingir o seu fim, “[...] a violência pode ser justificável, mas nunca será legítima”. O uso da

violência não é questionado, entretanto, quando é em defesa de um perigo iminente, pois, nesse caso, “o fim que justifica os meios é imediato”. ( p. 41).

Arendt (1994, p. 42-44) compreende que o domínio através da violência surge quando o poder é perdido; assim, poder e violência são opostos: “[...] onde um domina absolutamente, o outro está ausente”. O poder pode ser destruído pela violência, mas a violência é incapaz de criar o poder.

Nesse entendimento, as manifestações da violência são consequência da frustração da falta de agir no mundo, tendo suas raízes na burocratização da vida pública e na vulnerabilidade dos grandes sistemas que reprimem as possibilidades de criação. Assim, com a diminuição do poder, seja dos governantes, seja dos governados (pela falta de agir em conjunto), propicia-se a violência, a qual substitui o poder enfraquecido. A violência, pois, justifica-se pela fragmentação do poder. Destaca, entretanto, a autora que o autoritarismo não é a solução para a violência. (ARENDR, 1973, p. 126-133).

Num entendimento semelhante, Jurandir F. Costa (1997, p. 67-68) propõe que essa violência pode ou não encontrar resistência de indivíduos excluídos. O ponto central desta questão, para o autor, é a noção de abuso de poder, de invasão desestruturante de uma ordem desejável, posta no horizonte ético da cultura. Como exemplo dessas reflexões o autor aponta em nosso país a exploração econômica dos trabalhadores, a concentração de renda, as brutalidades cometidas contra etnias indígenas, as matanças de delinquentes ou adolescentes infratores, a onda de assaltos, seqüestros e roubos, entre outros. Nesse contexto social, a violência apresenta-se como uma afirmação da força e evidencia a fragilidade dos laços sociais, prevalecendo a lógica da "lei do mais forte". Assim, a violência destrói as possibilidades de abertura à criação, fazendo com que todos sejamos participantes de seu modo de expressão, não somente quando respondemos com violência a violência, mas quando não a percebemos. É aí que se instaura, em realidade, o que pode ser chamado de “naturalização” da violência.

Esse pensamento de Costa nos remete ao estudo de Kehl (2005, p. 93-95) ao referir-se à “violência constitutiva”, visto que a cultura de nossa sociedade, em razão do apelo excessivo às imagens (em especial da televisão), dispensa o sujeito do ato de pensar. O funcionamento psíquico do sujeito depende de três registros indissociáveis,- o imaginário, o simbólico e o real-, os quais sustentam o “sujeito do desejo”. A formação do imaginário se dá a partir do

“olhar do Outro”, inicialmente com a figura materna, porque ocorre a identificação com a imagem de seu corpo, constituindo o seu *eu*. O simbólico é fundado exatamente no ponto em que essa imagem já falha, não dando conta do *ser* e registrando a falta. No campo simbólico, a linguagem representa o significante que vem no lugar da coisa que falta, a palavra. Assim, se o funcionamento do imaginário torna-se incapaz de simbolizar aquilo que vê, fica compelido a transformar em ato o que não pode existir enquanto simbólico.

Para Bourdieu, o símbolo é, por excelência, instrumento de integração social, pois cria a possibilidade de consenso sobre o sentido do mundo e, portanto, da dominação. Enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento, os símbolos, constituídos em sistemas simbólicos, são fundamentais para o exercício da dominação, na medida em que são “[...] instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra [...] dando o reforço da sua própria força que as fundamenta e contribuindo, assim, [...] para a domesticação dos dominados”. (2002, p. 11).

Bourdieu (2002, p. 148-151), ao estudar o conceito de violência, utilizou-se da palavra *habitus* para caracterizar as reproduções de práticas e de símbolos que asseguram a continuidade da sociedade. Assim, o *habitus* é o resultado da relação entre as condições objetivas e a história incorporada, capaz de gerar disposições duráveis de grupos e classes. O conceito oferece uma base possível para uma aproximação cultural da desigualdade estrutural e permite um foco sobre as agências de socialização. Desse modo, pode sugerir a indistinção entre os mecanismos de dominação (ou de negação do outro como sujeito) e qualquer processo de reprodução cultural ou de socialização em relações sociais ordenadas. Ficaria, portanto, difícil distinguir sociedades democráticas das ditatoriais ou totalitárias.

Numa ampla abordagem em diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais as teorias psicossociais, econômicas e políticas, Faleiros (2006) reúne conceitos de violência e demonstra a complexidade desse fenômeno. Apresenta a concepção de que a “privatização” gera desigualdade social, conseqüentemente despertando apreensão no cotidiano, deflagrando os assaltos, os seqüestros e, mesmo, os assassinatos. Considerando o ponto de vista político, a violência seria um efeito da colonização, caracterizada pelo poder do dominador sobre o dominado. Assim, “a ordem política se articula à econômica”, compromete tendo a vida das pessoas e grupos pela desigualdade econômica e ideológica. Para o autor, “o econômico, o

cultural, o político, o social se entrecruzam dialeticamente na disputa pelo território, poder, [...] posse do outro, liberdade, pois a violência coloca todas essas questões em jogo na prática cotidiana”.

Nesse sentido, em busca de alternativas e soluções para o problema da violência, encontramos nas idéias de Serpa a afirmação de que, para combatê-la, é necessário considerar o local, o regional e suas múltiplas temporalidades, assim como as diversidades culturais. Deve-se pensar e agir com o diferente, desconstruir a lógica da acumulação de capital e a exploração. Assim, é preciso uma nova educação, na qual sejam propiciadas às novas gerações a vivência e a convivência de diferentes contextos e das múltiplas subjetividades. ‘Em síntese, nos parâmetros da modernidade e nos dias atuais, a violência é um traço intrínseco.’(2004, p. 183).

Ao estudar a questão da violência entre os jovens, Selosse (1995, p. 220-222) destaca que, dentre os fatores de vulnerabilidade, é necessário distinguir as crises sociais e as econômicas. Para o autor, as estruturas e instituições sociais são mecanismos psicossociais de marginalização e de exclusão de adolescentes que, através da demarcação e do deslocamento entre as capacidades civis e cívicas, delegadas cada vez mais cedo aos jovens, diferem de um verdadeiro acesso ao *status* de autonomia e de independência adulta.

Nesse sentido, embasados nas idéias dos autores citados, percebemos que a violência está intrinsecamente relacionada à lógica do funcionamento hegemônico, neoliberal e capitalista de nossa sociedade. A idéia básica difundida, especialmente em nosso país, é da necessidade de aumento na “segurança pública”. Para is so, milhões de reais são investidos diariamente em novos equipamentos de segurança, cada vez mais sofisticados, assim como se constroem novos presídios, buscando “maior segurança” na tentativa de dar conta do problema delinqüencial criado pelo próprio meio.

Diante disso, ao pensarmos em algumas questões que permeiam nosso cotidiano, em especial a questão das manifestações de violência e delinqüência juvenil nos dias atuais, surgem muitos questionamentos, dentre os quais: o aumento da segurança pública, bem como do número cada vez maior de investimentos nesta área está dando conta do problema? O aumento do número de penitenciárias, assim como de novas unidades para adolescentes infratores, resolveria o problema da delinqüência juvenil? Se atacamos os sintomas, punindo

cada vez mais os excluídos, geralmente as vítimas desse processo excludente, a tendência lógica é de que as causas continuarão a se propagar.

Entendemos que é necessário voltar o nosso olhar para o contexto sociocultural e para as condições em que a violência é produzida na sociedade. Assim, a questão da delinquência juvenil, num contexto sócio-histórico, perpassa pela necessidade de uma reflexão sobre as condições em que vivem esses cidadãos, ou seja, a que grau de violência eles são expostos pelo meio social. Portanto, a garantia dos direitos do cidadão, prevista na legislação em vigência, deveria preceder a aplicação das medidas sócio-educativas, não o contrário, como normalmente acontece.

Concordamos, assim, com Faleiros ao afirmar que o caminho da civilização não se faz somente com a punição cruel dos dominados e revoltosos: “[...] ao contrário, é o caminho de mais barbárie. Para se contrapor à barbárie é preciso cidadania, condições de vida e sanções legais dentro do direito, numa cultura de respeito que seja exigida não só debaixo para cima, mas também de cima para baixo.” (2004, p. 94).

Ao finalizar esse pensamento em relação à questão da violência, procuramos entender o que as expressões dos adolescentes, citadas na epígrafe da introdução à presente temática, nos transmitem. Os relatos dos jovens parecem escancarar as violências e agressões que muitos, hoje autores de ato infracional, sofreram desde a infância. Desse modo, foram vítimas antes de se tornarem vitimizadores. O adolescente RMC descreve o quanto a hostilidade e a agressividade do ambiente onde vivia o faziam cair em desespero: “saía correndo pela rua, fugindo deles...” Ele consegue transmitir o sofrimento e o desamparo em que se encontrava, ao dizer: “...não adiantava, não tinha para onde ir...”. Como disse TRF, até mesmo os homens de “farda”, que nesse caso representam a lei, “não tinham dó de mim.”

O adolescente TRF manifesta que “no começo eu era daqueles ‘cagão’”, ou seja, provavelmente, sentia-se semelhante a RMC, impotente e com medo das agressões que sofrera. Entretanto, passou a identificar-se e reproduzir as violências, passando a “não ter dó de ninguém”, pois quem tinha “dó” de RMC quando ele “era queimado com cigarro, passava dor, fome, sede e frio?” A rua, em seu caso, não era um lugar alternativo, mas o espaço possível, como afirma Craidy (1998), na busca do “acolhimento do pai e do carinho da mãe” que ele não encontrava no lugar em que vivia.

Para TRF o *habitus*, descrito por Bourdieu, reproduzia-se através das violências sofridas, das condições objetivas e da história incorporada, passando a dar continuidade ao modelo agressivo e violento, deixando de ser o “çagão” que era inicialmente quando criança. Desse modo, a formação do imaginário desses adolescentes sofre a falta do simbólico, o qual, segundo Kehl (2005, p. 93-95), se dá a partir do “olhar do Outro”. Em razão dessa “falta” sofrida pela ausência da linguagem, que representaria simbolicamente a palavra, ficam compelidos a transformar as idéias e o desejo em atos, estes muitas vezes violentos.

Conforme destaca Faleiros (2004), para contrapor a barbárie é preciso cidadania e, para isso, é necessário o respeito a todos os indivíduos, pois que condições de vida foram vivenciadas pelos nossos adolescentes citados? Eles parecem representar o que Chauí (1994) denominou de “conformismo”, até aceitarem a condição de subordinados, de “çagão”, na expressão de TRF, e de “resistência”, ao passarem a reproduzir as mesmas violências sofridas, como disse o adolescente: “não ter dó de ninguém.”

Nesse sentido, em nossa sociedade, onde são cultuados o individualismo e o narcismo, os meios de comunicação utilizam-se do poder (que possuem) para fortalecer um “espetáculo” no qual ocorre a valorização da violência, e essa cultura, inevitavelmente, passa a ser referência na auto-afirmação dos adolescentes. Como consequência, nessa relação dialética que existe entre o indivíduo e o meio, a medida que o sujeito participa ativamente na determinação dos fatos de sua vida, também recebe as influências desse, passando, então, ao sentimento de persecutoriedade, ou seja, passa a sentir medo generalizado da violência. Procurando realizar uma análise de nosso funcionamento social, percebemos que estamos no meio de uma crise, similarmente ao processo adolescente, na qual os meios encontrados para resolver os conflitos explicitados vão determinar as consequências desse processo.

## 4 AÇÕES EDUCATIVAS: INCLUSÃO SOCIAL E INCLUSÃO DIGITAL

‘Por que, em vez de prender esses jovens, não lhes damos educação? Tentemos, pois, içar mastro e bandeira, porque reconhecamos, brasileiros, essa bandeira já permaneceu baixada por tempo demais’ (Thiago L.Palmiro)<sup>26</sup>

### 4.1 Inclusão Social

“DENTRO DA REALIDADE  
A cada dia que passa  
me devolvo a realidade,  
sinto dentro do meu peito  
a mudança de verdade,  
andando pelo corredor  
me preocupo de verdade,  
o que serei?  
O que farei quando tiver a liberdade?  
Sentado em meu dormitório  
Me ponho a pensar,  
O que o futuro me reserva?  
O que eu posso esperar?”  
(SAS, adolescente que cumpre MSE  
de internação no Case/PF, trechos de uma  
redação).<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Texto premiado no concurso elaborado pelo CRP/SP contra a redução da idade penal e a favor da cidadania, que foi apoiado por diversas entidades defensoras da implantação do ECA.

<sup>27</sup> Poesia escrita pelo adolescente ao participar da atividade de grupo, coordenado pela pesquisadora e outro colega, com adolescentes com problemas em relação ao uso abusivo de drogas.

O princípio da inclusão social de crianças e de adolescentes perpassa pela formação de cidadãos em condições de enfrentarem a crise e de criarem novas perspectivas de vida e de convivência. Como afirma Oliveira (2001, p. 238), “é preciso romper também as ‘grades mentais’”. Isso significa a garantia dos direitos humanos, numa luta pela ética inclusiva a todos, pelo respeito às diversidades, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ao falar da visão assistencialista da pobreza, Demo cita que até mesmo a Organização das Nações Unidas, avaliando o aspecto de desenvolvimento humano nos países, destaca que o maior problema das populações pobres “[...] é a falta de cidadania que os impedem de se tornarem sujeitos de história própria, inclusive de ver que a fome e a miséria é imposta”. (2002, p. 5). Assim, numa visão assistencialista sobre a cidadania, a tendência é a apaziguação ao invés da emancipação do indivíduo.

Desde o nascimento, o ser humano assume distintos papéis e lugares sociais carregados de significados. Segundo a perspectiva vigotskiana, somente interações mediadas pelos parceiros sociais permitem a integração progressiva nas relações sociais e, com elas, o reconhecimento como pessoa. (FONTANA, 2000, p. 222). Nessa perspectiva, o sujeito passa a ser reconhecido pelas relações que estabelece no grupo social de que faz parte, porém, para fazer parte desse grupo e sentir-se incluído nele, é preciso assumir as normas culturais que se estabelecem.

Verificamos, entretanto, que a tendência hegemônica e neoliberal de nossa sociedade tende a dissolver e discriminar todas as manifestações de alteridade que se apresentam no contexto. Nesse caso, o indivíduo, ao fazer parte de um pequeno grupo cultural, tende a ser excluído do contexto social mais amplo. Assim, de um modo ou de outro, todos somos passíveis de exclusão em alguns momentos ou em algumas circunstâncias. Entretanto, é possível que o sujeito possa manter seus hábitos, costumes e tradições culturais do grupo social de que faz parte neste contexto globalizante? Para se sentir incluído num contexto social mais amplo, será necessário ao sujeito reprimir e negar suas raízes culturais?

Para Morin (2005, p. 19-21), o sujeito, ao auto-afirmar-se, necessariamente comporta um princípio de exclusão e um princípio de inclusão. Embora, de maneira antagônica, os princípios se complementem, ou seja, o princípio de exclusão é a fonte do egoísmo, garantindo a identidade singular do indivíduo, é o que demarca o “Eu”, é uma necessidade vital interna. Já o princípio da inclusão permite incluir o seu “Eu” num “Nós” (casal, família, pátria,

partido), manifestando-se desde o nascimento pela pulsão de apego à pessoa próxima; assim, é instintiva a busca de sentir-se incluído.

Há, hoje em dia, um certo consenso, como avalia Chaves, de que a educação (não necessariamente a escola) tem três finalidades ou funções básicas: a formação do indivíduo, a formação do cidadão e a formação do profissional. Assim, é necessário que as ações educativas auxiliem o indivíduo a alcançar a realização pessoal, definindo seus objetivos e meios de alcançá-los, permitindo-lhe compreender a si mesmo e ao mundo que o cerca. (2000, p. 108). É preciso, portanto, o respeito à dignidade da pessoa humana, assim como a compreensão dos direitos individuais.

Nesse sentido, toda ação educativa que tenha como meta a transformação da prática, necessariamente, precisa aliar a teoria à prática. Gómez aponta que a dissociação habitual entre a teoria e a prática desvirtua o caráter educativo da investigação, já que impede ou dificulta o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a ação. É preciso, portanto, desenvolver ações educativas comprometidas com opções de valores pessoais e depuradas nas tensões e resistências da prática. (2000, p. 101).

Vivemos num mundo em que as relações de solidariedade são superadas pelas relações de poder, com a concentração de recursos e de capacidade de decisão para um reduzido número de pessoas, com um número cada vez maior querendo ocupar seu lugar, sendo a violência explícita uma das formas de buscá-lo. Para Craidy (CRAIDY; GONÇALVES, 2005, p. 19-20), a violência está presente em nosso cotidiano, nas ruas, nas escolas, nas instituições sociais, levando a que o medo se generalize. A insegurança e o sentimento de vulnerabilidade são mais intensos nos jovens, que buscam seu lugar na sociedade.

Os conflitos suscitados nesse processo de inclusão/exclusão social são abordados na poesia escrita pelo adolescente SAS, citada na epígrafe desta seção, ao questionar-se sobre a realidade e as dúvidas em decorrência desse processo. O adolescente intitula a sua poesia “Dentro da realidade”, já definindo no título o desejo de sentir -se incluído, e no decorrer do texto manifesta a sua preocupação com a sua situação ao retornar ao convívio social. Os questionamentos que SAS faz refletem o sentimento de angústia e insegurança em relação à realidade vivenciada e ao que lhe reserva o futuro. Além de serem pertinentes à fase adolescente, tais questionamentos, para SAS, parecem evidenciar as preocupações quanto ao

lugar que irá ocupar neste meio social, buscando ser incluído, e a insegurança que esses sentimentos lhe transmitem.

#### 4.2 A dialética do processo da exclusão/inclusão

‘Não quero mais a exploração  
Quero saúde e educação  
A liberdade é o ideal  
Não quero o sistema prisional’.  
(Edson M. Cabral - CRP/SP)

‘Fui na igreja uma vez, alguns homens  
levantaram-se e de deram seu testemunho  
[...] senti um chamado... pensei em aceitar,  
mas não consegui por causa da ilusão das  
drogas que eu estava vivendo [...] daí saí  
fora e as coisas pioraram, e agora estou preso  
[...] entrei num mundo que as pessoas me  
vêem como bicho [...]’.  
(TRF parte de um depoimento realizado  
numa atividade de grupo, no Case/PF, 2005).

A temática da inclusão social está dialeticamente relacionada com a exclusão, pois é um processo complexo e multifacetado, com configurações de dimensões materiais, políticas, relacionais e objetivas. Desse modo, a inclusão/exclusão social é um processo sutil e dialético, que gera subjetividades específicas, as quais vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado e revoltado. (SAWAIA, 2004, P.7-9). Analisando nosso processo social, percebemos que os indivíduos, de um ou de outro modo, acabam se inserindo no contexto, mesmo que na maioria das vezes não seja de modo digno e ético.

Nesse sentido, Sawaia (2004, p. 8) faz uma análise do circuito reprodutivo das atividades econômicas em que a grande maioria da população se insere através da insuficiência e das privações. Numa análise sociológica da desigualdade, o autor aponta que a exclusão é um processo dialético, pois, numa concepção da ética e da subjetividade, passa a ser entendida como um descompromisso político com o sofrimento do outro.

A exclusão retrata uma dinâmica dialética e contraditória, visto que serve às artimanhas do poder. Assim, a exclusão social escancara uma luta desigual de concentração de

privilégios, gerando, na análise de Demo (2002, p. 105), “[...] a repartição injusta dos espólios de uma sociedade falida”. Portanto, não é possível apenas explicar a exclusão social sem uma reflexão sobre o conflito social de teor dialético, caso contrário, a tendência seria a aceitação de que o cerne da pobreza é a carência material, quando, na verdade, é a precariedade da cidadania.

Numa análise psicológica, essa lógica dialética explicita que o excluído assume um papel no processo de manutenção da ordem social. O processo social desencadeia o fantasma da culpabilização individual, ou seja, o pobre é constantemente incluído por várias mediações, mas o funcionamento social volta a excluí-lo, gerando, assim, o sentimento de culpa individual pela exclusão. (SAWAIA, 2004, p. 8-9).

Com base nessa análise, questionamos: A inclusão pode ser considerada uma forma de controle social dos sujeitos? Se, para sentir-se incluído no contexto social (excludente desde a origem), o indivíduo necessita abdicar de valores e costumes herdados culturalmente do grupo social a que pertence, é possível sentir-se incluído? Ao analisar a questão desse prisma, necessariamente, a opção de inclusão num dos modos de vida parece implicar a exclusão do outro. Assim, a naturalização do fenômeno de exclusão social e o papel do estigma servem para explicitar, no caso de nossa sociedade, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão com expressões conformistas, contribuindo para a sua manutenção.

Utilizando como base a questão da escrita, a qual em nosso contexto social atual assume um significado de saber-poder, se o sujeito não se apropria desse conhecimento, inevitavelmente, passará por um processo de exclusão social. Ao estudar a questão, Craidy (1998, p. 34) considera a complexidade do fenômeno da exclusão e afirma que a modernidade traz a marca da escrita, com o que a elite está cada vez mais letrada, de tal modo que, nesse contexto, “[...] ser analfabeto é sinônimo de exclusão social”.

Portanto, a inclusão está necessariamente vinculada à exclusão. Como analisa Sawaia, a exclusão social é um processo complexo e contraditório e transita pela inclusão social; são, portanto, dois processos da mesma ordem e que ocorrem simultaneamente: a inclusão de um indivíduo ou grupo em determinada categoria só tem sentido pela exclusão de outros em relação a esta mesma categoria; assim, a sustentação da condição de exclusão depende do sentimento de inclusão social. Assim, “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é a

condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. (SAWAIA, 2004, p. 7- 8).

Apropriando-nos do estudo de Guareschi (2004, p. 145-155) sobre os pressupostos psicossociais da exclusão, constatamos que a exclusão social é uma característica intrínseca ao funcionamento de nossa sociedade atual, pois a competitividade e a necessidade de produção, necessariamente, geram os excluídos. Em outras palavras, a competitividade aumenta a distância entre os desiguais, mantendo, assim, a dominação dos mais fortes e a exclusão dos mais fracos. Restam a estes últimos os subempregos, as condições insalubres de trabalho e uma vida não digna.

Em nossa sociedade desigual, onde a pobreza, a miséria e a violência social atingem grande parte da população, deixando de atender às necessidades básicas e aos direitos do cidadão, muitas crianças e adolescentes buscam na rua um espaço de construção de suas vidas. Para Sawaia (2004, p. 7), a injustiça social é o escopo analítico fundamental da exclusão:

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (2004, p. 9).

Nesse sentido, é necessário compreender o papel que é designado ao excluído/incluído para a manutenção da ordem social. Numa análise semelhante, Martins aponta que as políticas econômicas do Brasil, pelo seu caráter neoliberal, provocam a inclusão precária e marginal. Desse modo, atenua-se o caráter perigoso das classes dominadas, que ficam menos inclinadas ao conflito social, adequando-se ao funcionamento da ordem política, em favor dos dominantes. Para o autor, “à sociedade capitalista nasce com excluídos”, pois o objetivo é respeitar o mercado, o que produz o desenraizamento e a brutalização das pessoas, as quais visa depois incluir, mas segundo sua própria lógica. (apud VÉRAS, 2004, p. 39-40).

Torna-se importante destacar nessa reflexão o papel da mídia na manutenção desse sistema social discriminatório e excludente. Cotidianamente, inúmeras crianças e jovens são vítimas de abusos, maus-tratos e até morte, porém, enquanto isso acontece com os pobres, com

os excluídos, mantêm-se os dados no anonimato. Entretanto, se a vítima pertencer às camadas economicamente mais privilegiadas, a mídia clama por justiça e punição aos culpados. Como afirma Mello, “[...] a sociedade deve reconhecer que há mortos dignos e outros indignos” (2004, p. 139), fazendo uma crítica à marca indisfarçável da discriminação promovida pelos meios de comunicação de massa.

Entendemos, desse modo, que na concepção histórico-cultural o aprendizado pressupõe a interação mediada com o ambiente em que o sujeito está inserido. Assim, torna-se necessário propiciar oportunidades para que todos tenham acesso às apropriações culturais/intelectuais desse ambiente social. Nesse sentido, as ações educativas realizadas num contexto social devem possibilitar a inclusão de todos os cidadãos dessa cultura. Entretanto, em nossa sociedade capitalista, excludente, e especialmente demarcada por um quadro social de extremas diferenças em termos de acesso às informações, isso é possível?

O cenário atual de nosso contexto escancara que a essência do problema da exclusão é de teor político, na concepção de Demo (2002, p. 112), pois a justiça social é incompatível com o capitalismo. O grande desafio para encontrar uma solução para o problema da exclusão social seria a redistribuição de renda e de poder, o que não se pode esperar do mercado, mas de um processo histórico organizado de conquista.

Nesse sentido, com o agravamento da exclusão, inevitavelmente, ocorrerá o aumento das mazelas sociais, da criminalidade organizada, do tráfico de drogas, das gangues de jovens e dos corporativismos fechados. Observamos no depoimento do adolescente TRF o desejo e a busca de pertencer ou incluir-se em determinados grupos. Ao fazer parte do grupo de amigos que fazia uso de drogas, ele se excluía de outros grupos e passou a ser excluído do contexto social, pois foi “preso” e percebe o peso que isso adquire, visto que agora faz parte de “um mundo que as pessoas me vêem como bicho”, ou seja, perdeu a condição de cidadão.

Ao desenvolvermos a atividade no projeto de inclusão digital, tivemos uma experiência com o adolescente JS que expressa o seu sentimento de exclusão em nossa sociedade. JS foi o único adolescente que pediu para sair do projeto após freqüentar três encontros, cuja justificativa nos surpreendeu:

No início, eu achava que aquele bagulho lá da informática era bom pra mim, mas vi que não é. Eu sou pobre, nunca vou poder comprar um computador... então pra que ir? Eu tenho que trabalhar no pesado... aquilo lá (referindo-se à informática) é serviço pra mulher, porque é muito delicado... só fica apertando teclas. Isso (computador) é coisa pra quem pode, pros boyzinho que nasce em berço de ouro, que já nasce até falando língua estrangeira... nós não... somos tudo pobre, mal falamos a nossa língua. Isso vai me ajuda em que? Sou pobre dona, moro numa vila. Eu queria era arrumar um emprego bom. Emprego bom é padeiro, torneiro mecânico, pedreiro, essas coisas que pobre pode trabalhar. Na minha vila ninguém tem computador... não sei nem se na escola lá tem... Porque que eu vou fazer uma coisa de rico se eu sou pobre? É bobagem.

O sentimento expresso por JS nos leva a pensar na internalização que passa a assumir dos significados culturais de nossa sociedade, que nega os direitos de acesso à cultura e ao conhecimento e, segundo Chauí (1994, p. 135-7), passa a assumir uma conduta de conformismo (ao colocar-se no papel do oprimido) e, ao mesmo tempo, de resistência (ao transgredir a lei).

Desse modo, a possibilidade de acesso à produção do conhecimento torna-se uma das responsabilidades da educação (enquanto instituição/escola), que deve contribuir para a formação do cidadão. Assim, a importância do acesso ao computador em nossa sociedade não se limita ao fato de ser um instrumento que possibilita novos conhecimentos, mas, especialmente, a ser um meio de desenvolvimento de cidadania.

### 4.3 As adversidades no processo de inclusão social

‘[...] meu pai também está no presídio,  
por isso eu me revolto mais,  
faz quinze anos que eu não o vejo,  
todo mundo me dizia, que o meu pai  
ia pro presídio e eu ia pra febem’.  
(JD adolescente que cumpriu MSE  
de internação no Case/PF).

As adversidades do processo de inclusão social podem, inicialmente, ser analisadas a partir da expressão do adolescente JD. O jovem expressa a sua revolta pela situação vivenciada no meio social, ou seja, seu ‘pai ia pro presídio e eu ia pra Febem’; desse modo,

sentia, pelas expressões que ouvia, que ambos seriam excluídos do meio social, pela privação de liberdade. Ao mesmo tempo em que é excluído do contexto social mais amplo, acaba por fazer parte da inclusão de outro grupo: o de privação de liberdade. Entra, então, num processo de exclusão do sistema, a princípio temporário, que visará reincluí-los segundo sua própria lógica, como afirma Sawaia (2004).

Na análise de Serpa, a inclusão está diretamente ligada à exclusão, pois, ao incluir o indivíduo no referencial da hegemonia universal, ele passa a ser excluído de seus valores originais, sejam de classe, étnicos, de gênero ou, até mesmo, de vida e modos de vida. Ocorre, assim, a cooptação desse indivíduo pelo meio. Por outro lado, a não-inclusão significa, evidentemente, a exclusão material. “Assim, novos caminhos a partir da crítica com base no materialismo histórico [...] aponta para processos onde a inclusão perde o sentido e o significado”. (SERPA, 2004, p. 242-3). Em toda a história, a humanidade buscou a homogeneização e, como consequência, isso resultou numa série de barbáries: genocídios, guerras, explorações, hegemonias, entre outros, na tentativa de transformar o Outro no Eu; portanto, “[...] o outro é assimilado ou excluído”. (2004, p. 192). Como destaca Serpa:

De todas as violências, simbólicas e materiais, possivelmente a mais profunda, porque perene, é a transformação do Outro no Eu, a heterogeneidade da homogeneidade, o não acesso das culturas dos diferentes grupos humanos à dinâmica da sociedade moderna. O Estado, instituído a partir do território do Rei, construiu a cultura hegemônica que o legitimou. (2004. p. 182).

Nesse sentido, atualmente, mesmo que em outra escala, vivemos uma dinâmica semelhante. A constituição histórica da modernidade desconstituiu o local e o regional em nome de um novo lugar: o território nacional. Na contemporaneidade universaliza-se, através de um poder político e ideológico centrado no mercado, “um não-lugar”. “Com isso, a inclusão social não é mais a formação do indivíduo cidadão, incluído na cultura nacional e, sim, o indivíduo consumidor, participante desse não-lugar, o Mercado”. Nesse contexto, a violência aprofunda-se, porque a exclusão das culturas dos grupos humanos ao acesso à sociedade nacional superpõe-se à redução do indivíduo ao mercado. (SERPA, 2004, p. 183).

A educação, na modernidade, concretizou-se por meio da escola única, com o objetivo de formar os sujeitos no âmbito da cultura nacional. Desse modo, segundo a análise de Serpa,

a “escola única”<sup>28</sup> exclui do processo educativo a multiplicidade de culturas, com isso excluindo lugares e regiões em busca do fortalecimento do território nacional. Portanto, ocorre uma dupla exclusão: o sujeito torna-se alienado de sua própria cultura, assimilando, assim, a cultura nacional, ou acaba excluído da escola única. (SERPA, 2004, p. 148-9).

Morin (2005, p. 19-23) destaca que a formação do sujeito se dá a partir de sua interação e relações estabelecidas com o meio social. Considera que é preciso situar as informações e o conhecimento no seu contexto sociocultural para que adquiram sentidos. Para isso, conforme destaca, é necessário o desenvolvimento das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2001, p. 36- 55).

É necessário entender que o modo de vida do excluído compromete a sua dignidade, seu direito de cidadão, sua condição de dignidade humana, tanto do ponto de vista moral como do político e social. Nesse sentido, percebemos que em nossa sociedade, onde as tecnologias passam a fazer parte da vida diária, faz-se necessário refletir sobre a apropriação do uso dessas ferramentas. Nessa perspectiva, ao referir-se à alfabetização digital, Bonilla (2005, p. 43) defende a idéia de que o indivíduo possa, a partir disso, considerar-se incluído na sociedade da informação, não simplesmente capacitado para fazer o uso das TIC. Para isso, é necessário romper com a lógica capitalista, a qual visa através da inclusão mais um consumidor para o mercado. O termo “inclusão” é visto num sentido mais amplo, em que o sujeito seja capaz de participar, questionar, produzir e interagir na dinâmica social de que participa. A autora considera que grande parte da população ainda não tem acesso aos códigos convencionais da escrita, mas defende a idéia de que as TIC deveriam estar inseridas no processo de alfabetização da população.

---

<sup>28</sup> “Escola única” é o termo usado por Serpa para explicar a cultura do rei: em nome de uma cultura nacional, exclui do processo educativo a multiplicidade de culturas formadoras da diversidade de grupos humanos. (SERPA, 2004, p. 149).

#### 4.4 Inclusão Digital

“A internet é um outro mundo,  
 porque dá pra viajar,  
 como se fosse assim... um avião,  
 dizem assim: navegar na internet,  
 e dá pra conhecer um monte de coisas...  
 conversar com pessoas, com os atores, cantores,  
 coisa que não daria pra fazer sem ser pela internet”.  
 (Adolescente J S que participou do  
 projeto ‘Mutirão pela Inclusão Digital’)

Ao pensarmos em ações voltadas à inclusão digital para adolescentes infratores que se encontram privados de liberdade, convém destacarmos que propostas dessa natureza geram no mínimo, muitos questionamentos. Diante de tantas outras necessidades básicas, em nossa sociedade capitalista e com uma mentalidade positivista, é possível permitir aos “excluídos socialmente” atividades, a princípio, destinadas à elite, como é o caso da inclusão digital? O que essa atividade pode auxiliar um jovem em seu processo de reinserção social? De que forma a inclusão digital possibilita (ou não) a inclusão social para esses adolescentes?

Esses questionamentos nos levam a uma reflexão sobre a proposta que é a base do presente estudo, a atividade realizada com os adolescentes que cumprem MSE de internação no Case/PF. Em nosso meio social, a tendência é procurarmos encontrar os responsáveis por alguns conflitos sociais e, diante do sentimento de impotência com o funcionamento sociocultural de nosso meio, fica, evidentemente, mais fácil encontrar no sintoma a causa do problema. Em outras palavras, delega-se ao adolescente autor de ato infracional a responsabilidade pelo caos e pela violência social que vivemos, quando, na verdade, ele (na grande maioria das vezes) somente reproduz em sua conduta transgressora as experiências de agressão sofridas desde a infância.

Embora tais reflexões pareçam desconectadas da temática da inclusão digital, são necessárias para entendermos a função que as tecnologias de informação, de comunicação e do conhecimento assumem em nosso cotidiano. Nesse sentido, como descreve Lévy (1999, p. 11-18), ao refletir sobre a cibercultura,<sup>29</sup> é necessário uma abertura, benevolência e

---

<sup>29</sup> Cibercultura, para Lévy o termo é utilizado para designar um conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e também de valores que se desenvolvem através da utilização e comunicação e interconexão mundial de computadores (1993, p.17). O termo também é estudado por Lemos (2003) que define a cibercultura como a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais.

receptividade em relação às novidades; não podemos esperar que as TIC resolvam os problemas sociais, mas que possibilitem momentos de diversão, descontração, contribuindo na qualidade de vida e no modo geral de convivência das novas gerações. Como salienta o autor (p. 13), “[...] não são os pobres que se opõem à Internet”, mas os privilegiados culturalmente e os monopólios, que se sentem ameaçados pela nova configuração de comunicação.

Vivemos na chamada “sociedade da informação e do conhecimento”, a qual, segundo a análise de Seabra (2006), traz impactos sociais capazes de levar a uma transformação maior do que produziu a máquina a vapor. Nesse contexto, ocorre uma troca de valores simbólicos, do dinheiro à informação, mudando o conceito de economia e acabando com o conceito atual de trabalho, com uma valorização do conhecimento e da aprendizagem. Nesse paradigma, aumentarão ainda mais os excluídos, caso não houver políticas e ações que visem minimizar os impactos produzidos pelas novas tecnologias.

Destacamos que, na opinião dos autores consultados neste estudo, a tecnologia não pode ser considerada boa nem ruim, pois não é neutra, mas amplifica e potencializa a ação humana. Assim, é necessário abordarmos a inclusão digital com objetivos que visem garantir os direitos e promover a cidadania através do planejamento de estratégias que promovam tais metas, não apenas se limitando ao “acesso” à tecnologia.

Realizando um estudo sobre a história da evolução do homem, Lubisco e Brandão (2000, p. 12-32) analisam os três grandes estágios de comunicação, que se iniciaram pela oralidade, considerada ingênua por viver apenas o presente, passando à escrita, que permitiu ao homem passar para uma relação menos ingênua e mais crítica, até as tecnologias de informação e comunicação, que emergem no aparecimento dos circuitos eletrônicos de comunicação à distância, os quais nos conduziram ao que hoje é designado de “ciberespaço”.<sup>30</sup>

Para isso, é necessário, como aponta Bonilla (2005, p. 12-13), com base nos estudos de Marques, que não seja realizada a educação que sempre se fez somente com o acréscimo da tecnologia, mas considerar as mudanças que essas tecnologias provocam “[...] na cultura, na sociedade, no sujeito, na linguagem, nas formas de pensar e construir o conhecimento”. Não se trata, assim, da simples mudança do antigo para o novo, mas, como aponta a autora, cabe à

---

<sup>30</sup> Ciberespaço, ou “rede”, é o novo meio de comunicação que surge pela interconexão mundial de computadores. Representa um universo de informações que são abrigadas e que permitem que os sujeitos naveguem e alimentem esse universo. (LÉVY, 1999, p. 17).

escola articular esse novo estilo proporcionado pelas redes digitais, pela rearticulação, intensificação no movimento da configuração de sentidos, transformação das formas de pensar e da linguagem, oferecendo à educação novas e amplas dimensões. Como destaca Lévy (1999, p. 75), em nossa sociedade as formas de construção do conhecimento não estão estruturadas em alguma forma de tecnologia, mas pelas interações que se constroem as significações da produção do conhecimento.

Vivemos num mundo globalizado onde as TIC se disseminam rapidamente, resultando em mudanças significativas nas relações econômicas, políticas e socioculturais. Assim, Froés analisa que as transformações sociais e tecnológicas do capitalismo atual interferem na história e na cultura das populações, tornando o coletivo mais espectador do que participante. Um modelo perverso de sociedade molda-se, levando à marginalização grande parte da população, com a “escassez para muitos e a abundância para poucos consumidores qualificados”. (2000, p. 291-293).

Nesse contexto, surgem os consumidores necessários à manutenção do sistema e aqueles que, em razão da própria escassez de recursos para o consumo, tornam-se desnecessários, inúteis para o mundo da produção. Nessa concepção, o conhecimento e a informação passam a se impor como uma nova mercadoria em virtude da relação entre a produção, a circulação e o consumo de bens e serviços. Assim, o conhecimento (como mercadoria) passa a ter um valor e um poder: “[...] ele é poder econômico”. (FROÉS, 2000, p. 293). Como afirma Milton Santos (2000, p. 50), em nossa sociedade globalizada ocorre a manipulação da informação, levando à violência da informação. Para o autor, a mídia, utilizando-se de seu poder como meio de formação de cultura, cria os mitos e símbolos que são a base da globalização, de acordo com as regras do mercado.

Em busca de uma cultura democrática e realizando uma crítica à cultura da violência política dos meios de comunicação, Bucci e Kehl (2005) propõem uma reflexão através de uma perspectiva materialista dos fatos reproduzidos pela cultura da visão. Para os autores, em nossa sociedade os meios de comunicação (em especial, a crítica dirige-se à televisão por causa do apelo excessivo às imagens, mas podemos associá-la também às imagens e às inúmeras informações que podem ser adquiridas pela internet) servem à indústria da cultura capitalista, cujo objetivo é o consumo, procurando dispensar o pensamento e a reflexão dos sujeitos, que, assim, ocupam a condição de espectadores.

A questão da “invasão da imagem” em todas as atividades humanas também é destacada por Serpa (2000, p. 192-194) ao escrever que foi por meio das tecnologias desenvolvidas e utilizadas nos estudos da física do século XX que a imagem se tornou a fonte mais significativa para o desenvolvimento do conhecimento. A automação digital acelerou a leitura da imagem, tornando-a um novo paradigma na instrumentalização e na estruturação do conhecimento. Assim, a imagem hoje representa a própria realidade virtual, constituindo-se num fator e num poder estruturante de uma nova concepção da realidade.

Nesse sentido, ao estudar sobre o funcionamento do imaginário, Kehl (2005, p. 91) destaca que, “[...] diante do fluxo de imagens, paramos de pensar”. Quanto maior for o fluxo de imagens, menos será convocado o pensamento. Assim, se o sujeito não é capaz de pensar, torna-se incapaz de simbolizar aquilo que vê, compelido a transformar em ato o que não pode existir enquanto simbólico. A autora afirma que a angústia causada pelo “vazio do pensamento”, pela superficialidade, leva à irreflexão, pois, sem o pensamento e a reflexão, não há possibilidade de mudanças. Assim, “à reflexão fica supérflua [...] e os homens ficam supérfluos. E se os homens ficam supérfluos, a banalidade do mal se instaura” (p. 104-105). Nesse caso, a internet, que proporciona um acesso rápido a inúmeras imagens e informações, sem necessariamente levar a uma reflexão dos conteúdos acessados, que repercussão produz no imaginário do sujeito?

Dentro dessa dinâmica, Lévy (1999, p. 15) destaca que, na sociedade contemporânea, a cibercultura constrói-se e estende-se pela interconexão das mensagens entre si, que, pela vinculação permanente com comunidades virtuais, adquirem vários sentidos, além de possibilitar uma renovação permanente. Na análise de Lemos, a internet é a busca efetiva de conexão social, o que é possibilitado por *e-mail*, listas, blogs, fóruns, entre outros. (2003). Nesse entendimento, numa sociedade imersa na cibercultura, torna-se evidente que a exclusão digital leva a formas de exclusão social, pois, se as tecnologias de comunicação e de informação passam a fazer parte do cotidiano (não só para a aquisição e produção do conhecimento, assim como para o lazer, para a comunicação e outras diversas formas de uso), quem delas não se apropria, inevitavelmente, estará excluído das formas de interação no ciberespaço criadas por essa nova cultura contemporânea.

Seguindo o entendimento desse contexto, ao pensarmos na questão da inclusão digital, necessariamente, é preciso refletir sobre o papel que esse conhecimento assume em nossa

sociedade. Vivemos numa era em que o bem de consumo é o conhecimento, conforme destaca Hasse (2000, p. 126). O acesso ao conhecimento representa um dos elementos importantes para a emancipação do indivíduo, visando ao fortalecimento da cidadania para que as pessoas não apenas consumam informações, mas que lhes seja possibilitada a produção do conhecimento. Nesse sentido, na sociedade da informática a ciência pode assumir o papel de força produtiva e, desse modo, produzir novas divisões de classe e novas diferenças sociais entre as pessoas.

Num pensamento semelhante e complementar, Bonilla (2005, p. 44), ao discutir sobre os Programas da Sociedade de Informação, diz que a tendência é a polarização dos indivíduos que possuem conhecimentos sobre as TIC, pois ocorre a divisão entre a *alfabetização digital* e a *fluência*, e que em situação de *alfabetização digital* se encontra a maioria da população, que são os consumidores. Assim, a *fluência* seria destinada a pequena parcela dessa população.

Mas, afinal, qual é o conceito mais adequado para cidadania na era da cibercultura? Inicialmente, podemos pensar que o exercício da cidadania é a possibilidade de ter acesso às tecnologias, apropriando-se do seu uso e podendo utilizá-las em seu benefício pessoal e segundo as suas necessidades. Belloni (2001, p. 63) procura aprofundar esse conceito destacando que, no nosso sistema capitalista, o cidadão passa a ser consumidor e usuário de objetos e serviços, inclusive dos virtuais, sendo também sujeito e objeto desse processo de comunicação. É, portanto, nesses espaços que ele pode – ou não – exercer os seus direitos. Para Silva (2002, p. 13), as novas tecnologias interativas permitem a participação ativa pela intervenção, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões, permitindo, assim, que o usuário possa ser ator e autor ao mesmo tempo.

Dentro dessa realidade, torna-se necessário definir o que significa “inclusão digital”. Para Teixeira (TEIXEIRA; FRANCO, 2005), o conceito de inclusão digital perpassa uma dimensão reticular e hipertextual, sendo caracterizado como um processo horizontal que acontece a partir do interior dos grupos, visando a “[...] uma re-apropriação crítica e criativa das TIC, em uma perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilite quebrar o ciclo de produção, consumo e dependência tecno-cultural”.

Bonilla (2005, p. 62-63), também numa perspectiva democratizante e com base nos estudos de Rodatà, procura analisar o termo ‘inclusão digital’ comparando -o a ‘cidadania eletrônica’, pela qual permitam ao indivíduo o apoio, a troca e a interação nas experiências do cotidiano. Considerando esses conceitos de ‘inclusão digital’ apontados pelos autores, procuraremos realizar uma análise das verbalizações do adolescente JS transcritos na epígrafe do tema de inclusão digital. O adolescente deixa transparecer em seu relato as possibilidades que a internet lhe poderia proporcionar e compara a internet com um ‘outro mundo’, onde, segundo ele, poderia ‘viajar’. Em sua análise, repor ta-se ao ‘avião’, que representa uma das formas mais rápidas de deslocamento e acesso para diversos lugares.

O adolescente utiliza os termos ‘haverar na internet’, ‘conhecer um monte de coisas’ que representam, como ele mesmo diz, possibilidades de novas descobertas, novos caminhos a serem percorridos, possibilitando a ‘cidadania eletrônica’ apontada por Bonilla. Entre as outras opções manifestadas, utiliza o termo ‘conversar com pessoas, com os atores, cantores’, o que, segundo diz, “não daria pra fazer sem ser pela internet”. Isso possibilita a participação ativa do sujeito, conforme destaca Silva (2002), e também a ampliação da cultura e a valorização da diversidade, apontados por Teixeira (2005), visando à criação de conteúdos próprios e ao exercício da cidadania.

Nesse sentido, a integração das inovações tecnológicas aos processos educacionais depende, especialmente, da concepção de educação das novas gerações, as quais fundamentam as ações e políticas do setor. (BELLONI, 2001, p. 55). Para a autora, se o educador acreditar que a educação é um meio de emancipação (não somente instrumento de dominação e reprodução das desigualdades sociais), terá de defender uma integração criativa das tecnologias de informação e comunicação. Entretanto, o desafio de formar um cidadão diante da grande influência das mídias numa cultura pós-moderna fragmentada e fragmentadora leva a muitos questionamentos, como: ‘Como formar o cidadão emancipado frente à sedução irresistível das atrações da internet?’

Encontrar respostas a esses questionamentos não é tarefa fácil, no entanto faz-se necessário que ações de caráter educativo possibilitem o desenvolvimento da cidadania, não somente a instrumentalização desse sujeito numa reprodução e ‘preparação’ para o mercado do trabalho, pois, sem dúvida, em nosso meio se valoriza mais a educação por conta da competitividade do que pela cidadania. Entendemos que a importância do acesso ao

computador na sociedade atual não se limita ao fato de ser um instrumento que possibilita novos conhecimentos, mas, especialmente, por ser um meio de desenvolvimento da cidadania.

Nesse sentido, ao pensarmos numa educação para os direitos humanos, visando à diminuição da violência e em busca de uma cultura da paz, torna-se necessário que essa ação seja entendida no seu sentido coletivo, público, político. Segundo Arendt, o crescimento da violência está relacionado com a “severa frustração da faculdade da ação no mundo moderno”. (1973, p. 60).

Nessa perspectiva, a prática educativa não pode permitir a ocultação de uma ação política, o que resultaria na substituição do agir numa ação criadora por outras atividades predeterminadas, tais como o copiar, o escrever, o reproduzir, entre outras, as quais contribuem significativamente para o apaziguamento de uma interação criativa dentro de uma atividade em que se sinta o protagonista. Caso contrário, teríamos a ilusão da ação, mas não a ação de interação protagonista. Destacamos aqui o protagonismo juvenil como o método pedagógico elaborado por Antônio C. Gomes da Costa, o qual designa a participação de adolescentes atuando como parte da solução, não como o problema. Nessa perspectiva, o adolescente é visto como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), de modo que, por meio de uma diretividade democrática, pode ser estimulado ao exercício de níveis crescentes de autoconfiança, de autodeterminação e de autonomia. (COSTA, 2001, p. 19-23). Assim, pensamos que as ações educativas que possam contribuir para um resultado mais eficaz nas alternativas à violência são exatamente aquelas que permitem a criação de espaços de ação política em seu próprio meio.

Torna-se necessário entendermos qual é o significado simbólico da linguagem computadorizada, em especial da internet, para o adolescente que se encontra excluído do processo social, neste momento cumprindo MSE de internação. Na concepção de Bakhtine (1990, p. 70-71), o processo lingüístico é muito complexo, necessitando considerar o contexto social e as condições físico-psíquico-fisiológicas vinculadas a essa linguagem. Nesse sentido, Bourdieu (2002) destaca que o poder simbólico surge como todo o poder que consegue impor significações e determiná-las como legítimas. Os símbolos afirmam-se, assim, como os instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida.

Boaventura de Souza Santos, ao escrever sobre a construção multicultural da igualdade e da diferença, afirma que “às pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (apud SCHERER-WARREN, 2000, p. 34). Com o desafio de buscar novas alternativas de inclusão aos adolescentes que cumprem MSE de internação, visando à garantia dos direitos à igualdade, apontados pelo autor, realizou-se uma parceria com a Universidade de Passo Fundo no projeto “Mutirão pela Inclusão Digital”.<sup>31</sup> Assim, foi formado, em outubro de 2004, um grupo com sete adolescentes internos no Case/PF, os quais começaram a participar das atividades de acesso à internet. Os encontros seguiam periodicidade semanal por aproximadamente três meses, quando, então, era reiniciada nova turma, com outros adolescentes. As atividades foram interrompidas no mês de fevereiro, quando a UPF entrou em período de férias.

Desde o início das atividades, aproximadamente cinquenta adolescentes que estiveram internados no Case/PF já participaram do projeto. Observamos no decorrer dos encontros grande interesse nesses jovens ao participarem da atividade e, especialmente, o sentimento de reconhecimento ao se sentirem tendo um espaço de aprendizagem e conhecimento na universidade. Esse sentimento foi observado por expressões realizadas pelos adolescentes, tanto nos atendimentos realizados no Case como nas ligações telefônicas que fazem aos familiares, e, também, pelas cartas que escreviam.

Nos grupos realizados, percebemos que a maioria dos adolescentes necessitava de ajuda para o processo de alfabetização digital, especialmente em razão das escassas experiências anteriores com as TIC. Por isso, nos primeiros encontros fazia-se necessário auxiliá-los individualmente, o que era feito tanto pelos colegas da instituição que os acompanhavam,<sup>32</sup> como pelos professores e estagiários da Faculdade de Ciências da Computação da UPF.

Os adolescentes, de um modo geral, demonstraram facilidade na apropriação da tecnologia, acessando sem maiores problemas as páginas solicitadas. Observamos que

---

<sup>31</sup> O Mutirão pela Inclusão Digital consiste num projeto idealizado pelo professor Dr. Adriano C. Teixeira, que conta com a colaboração de professores e acadêmicos do curso de Ciência da Computação da UPF. O projeto surgiu em decorrência da preocupação do pesquisador em proporcionar noções básicas de informática às classes sociais mais necessitadas da população.

<sup>32</sup> Acompanham os adolescentes na atividade, além da pesquisadora, o psicopedagogo Isair Barbosa Abrão e o monitor Eduardo Trindade; o Curso de Ciências da Computação disponibiliza um estagiário, que faz o acompanhamento e a execução das tarefas.

especialmente os adolescentes que provinham de ambientes em que não tinham tido nenhum acesso ao computador expressavam-se mais com a linguagem oral e corporal ao manusear o teclado e o *mouse*. Foi o caso do adolescente IR (18 anos, que cursava a 8ª série do ensino fundamental), que, ao entrar em *sites* de jogos, expressava-se dizendo: “ai, ai, ai... e agora? Vai bater... ai meu Deus do céu!!! O que eu faço? Minha nossa!!! Bah!!! Se foi....” Ao mesmo tempo, solicitava ajuda assustado quando realizava um comando diferente daquele orientado pelo estagiário. Constatamos também que imprimiam força ao clicar no teclado e no *mouse*, por desconhecerem que os toques deveriam ser leves.

Percebemos que a atividade de inclusão digital permitiu aos adolescentes não apenas a possibilidade de aprendizagem com a ferramenta digital, mas, sobretudo, a oportunidade de conhecerem um novo ambiente, proporcionado pela UPF. Nos encontros observamos muitos comentários dos adolescentes, que iam desde admiração por frequentarem um ambiente acadêmico, como verbalizaram LB – ‘hossa como é linda a UPF, eu só tinha visto na tv’\_ a expressão de MS “estamos livres, respirando ar puro, sem aqueles muros!” à possibilidade de expressar seus planos, como disse JG “no ano que vem quero vir aqui para fazer a minha faculdade.”

Os encontros não seguiam uma metodologia rígida, mas, geralmente, no seu início os adolescentes eram orientados para verificação de *e-mail*, realizando, após, atividades de navegação livre. Os adolescentes eram atendidos individualmente, de acordo com a necessidade que solicitavam. Destacamos que no mês de julho de 2005 ocorreu a primeira formatura das turmas que participaram do projeto Mutirão pela Inclusão Digital, onde estava incluído o grupo de oito adolescentes do Case de Passo Fundo. A segunda ocorreu no mês de janeiro de 2006, no qual seis adolescentes receberam seus certificados de participação.

Desse modo, esta pesquisa sobre a inclusão digital aos adolescentes privados de liberdade pretende estudar como é internalizada por esses a utilização da informática e da internet quando da possibilidade de contato e conhecimento desses instrumentos, assim como verificar que contribuições a proposta de inclusão digital oferece em relação à auto-estima, aos planos pessoais e ao exercício à cidadania, através de uma ação protagonista desses adolescentes que temporariamente se encontram cumprindo MSE de internação. Salientamos que essa interação foi oportunizada pela Universidade de Passo Fundo, em razão da abertura

dessa instituição para a realização de projetos aos cidadãos excluídos do convívio social, permitindo sua inclusão em ações educativas de cidadania e de acesso ao conhecimento.

## **5 METODOLOGIA DA PESQUISA ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS DO ESTUDO**

### **5.1 Caracterização da pesquisa e escolha dos participantes**

O estudo da subjetividade do sujeito encontra suporte na metodologia qualitativa. Segundo Minayo, o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo e histórico, pois as sociedades humanas existem num determinado espaço e com configurações e formações sociais específicas. Assim, o passado repercute no presente e projeta o futuro, mantendo-se um embate constante entre “[...] o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social” (2002, p. 13-15).

A metodologia do presente estudo baseou-se na concepção qualitativa de que as indagações permitem a construção de uma realidade. Desse modo, a pesquisa propicia a atividade de ensino e a atualização perante a realidade que se apresenta, vinculando pensamento e ação, “ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. (MINAYO, 2002, p. 16- 17).

Para a realização deste estudo foi feita, inicialmente, uma revisão bibliográfica sobre os temas abordados e, após, uma pesquisa de campo de caráter exploratório-descritivo através de análises empíricas e teóricas. (LAKATOS, 1991, p.186-189). Durante a experiência de campo utilizamos a observação participante como um dos instrumentos para a coleta de dados. Na

observação participante, como descrevem Lüdke e André (1986, p. 29), a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. A técnica utilizada permitiu-nos a observação ativa como um membro do grupo, levando em conta que os adolescentes já tinham contato conosco na instituição, onde exercemos a função de psicóloga.

Para a coleta de dados utilizamos as observações realizadas durante os encontros, as falas, expressões e verbalizações dos adolescentes na unidade e no trajeto realizado entre o Case e a UPF; também um questionário *on-line* para a análise das opiniões dos adolescentes sobre a atividade de que participavam, o qual foi respondido por eles no quinto encontro. Foram realizadas também entrevistas individuais semi-estruturadas pela pesquisadora no Case durante o acompanhamento aos encontros, visando colher mais dados e opiniões dos adolescentes.

O objetivo geral desta pesquisa foi estudar as contribuições que uma atividade de inclusão digital pode proporcionar ao adolescente em processo de (re)inserção social. As observações centraram-se no acompanhamento de um grupo de adolescentes que participaram do projeto Mutirão pela Inclusão Digital, em encontros semanais, no Laboratório Central de Informática na Universidade de Passo Fundo.

Em relação aos objetivos específicos, visamos, inicialmente, observar a contribuição do acesso à internet para o exercício da autonomia, verificando as possibilidades de mudança em relação à auto-estima e ao reconhecimento da cidadania. O segundo objetivo baseou-se na análise das atividades realizadas pelos adolescentes diante da diversidade oferecida pela internet, observando-as segundo seus interesses, suas crenças, seus valores e pontos de vista evidenciados e as razões desse interesse. Pelos resultados dessa atividade protagonizada pelos adolescentes, visa-se ao prosseguimento e à continuidade desta proposta, bem como ao incentivo a novas propostas educativas, que objetivem uma reinserção social mais adequada ao contexto em que vivemos.

Com base nos objetivos apontados, procuramos discutir e refletir sobre alguns questionamentos que permearam este estudo, dentre os quais: Que contribuições a proposta de inclusão digital oferece aos adolescentes que temporariamente se encontram afastados do convívio social? E também, poderá essa experiência possibilitar uma nova maneira de o jovem sentir-se parte do processo, protagonizando o seu papel na (re)inserção social? Sabemos que

um dos objetivos da MSE de internação é propiciar um retorno do adolescente ao convívio comunitário mais preparado e com condições mínimas de exercer seus direitos e deveres de cidadão. Desse modo, acreditamos que, se aos adolescentes em processo de progressão de MSE para meio aberto forem oferecidas ações educativas, neste caso a inclusão digital, através da consolidação de redes com a comunidade, as possibilidades a reinserção no contexto social serão mais favoráveis.

Destacamos que, do grupo de seis adolescentes que participaram neste período, apenas um é atendido e acompanhado por nós na unidade, pois os outros cinco pertencem a outro setor do Case, onde são atendidos por outro psicólogo.<sup>33</sup> Acompanhamos todos os encontros realizados pelo grupo de adolescentes, num total de nove, realizados semanalmente nos meses de março, abril e maio de 2006, às sextas-feiras pela manhã. A duração aproximada da atividades era de duas horas e trinta minutos. Os adolescentes foram conduzidos até a UPF com o transporte do Case. Além dos adolescentes e do motorista, também acompanhavam os encontros um monitor do Case, o técnico em educação e a pesquisadora. No LCI os adolescentes recebiam atendimento de um estagiário do Curso de Ciências da Computação. Alguns critérios foram considerados para a escolha dos participantes da atividade, quais sejam: a) adolescentes com Medida Sócio-Educativa de Internação com Possibilidade de Atividades Externas; b) escolaridade de ensino médio e/ou que estavam freqüentando a Etapa VII e VIII do ensino fundamental (7ª e 8ª séries, respectivamente); c) que não estivessem em aula no turno em que ocorriam os encontros; d) que demonstravam interesse em participar da atividade.

Os adolescentes que participaram foram informados dos objetivos da pesquisa, sendo-lhes assegurada a privacidade quanto aos dados pessoais da pesquisa, preservando-se o seu anonimato, imagem pessoal, auto-estima, de acordo com a resolução nº 1196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde. Foi entregue a eles um termo de consentimento, pelo qual autorizaram suas participações como voluntários, assegurando-se-lhes o direito de se retirarem ou desistirem da atividade realizada em qualquer fase da

---

<sup>33</sup> Na unidade do Case/PF, em razão da superlotação, visto que inicialmente era destinada a quarenta adolescentes e atualmente abriga aproximadamente 97 jovens, foi necessário o aumento do número de funcionários em algumas funções, como, por exemplo, na área da psicologia, do serviço social, da educação, além do número de monitores que acompanham diretamente os adolescentes nos setores e nas atividades. A unidade é dividida em dois setores, denominados Setor A e Setor B, com um número equivalente de adolescentes em cada um deles. No caso, atendemos, acompanhamos individualmente e realizamos os relatórios avaliativos dos adolescentes do Setor A.

pesquisa, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua MSE (Apêndice A). O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo, sendo aprovado com registro no CEP 687/2005. (BRASIL, 1996).

Para manter o anonimato por parte dos adolescentes, evitando a sua identificação, os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, assim como foram preservados alguns dados e os nomes dos municípios de origem dos jovens. Optamos por utilizar um nome para cada adolescente a fim de manter um maior significado do sujeito individual, não simplesmente uma designação ou sigla, que nos parece mais impessoal.

## 5.2 Coleta de dados

Inicialmente, ao ser realizada a seleção dos adolescentes para atividade, estes eram convidados e esclarecidos sobre os objetivos pelos quais acompanharíamos os encontros, sobre as entrevistas que seriam realizadas e os questionários *on-line* que seriam respondidos, através da página de Ensino Aprendizagem do programa “Moodle” (apêndice B).

No acompanhamento aos encontros, procuramos realizar anotações das atividades realizadas pelos adolescentes, dos *sites* acessados, dos interesses manifestados, das reações apresentadas, das verbalizações e demais percepções detectadas pela pesquisadora. Durante a coleta de dados procuramos observá-los numa perspectiva de totalidade, envolvendo as etapas descritivas e reflexivas, como descrevem Lüdke e André (1986, p. 30-31), porém mantendo atenção aos objetivos propostos pelo estudo.

No decorrer da pesquisa, sentimos a necessidade de aprofundar algumas questões individuais sobre a atividade realizada pelos adolescentes, razão por que optamos por realizar quatro estudos de caso. Justificamos o estudo de caso com base nas idéias de Yin (2001), o qual afirma que o propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate entre a situação apresentada e a fundamentação teórica proposta, sem, necessariamente, conter uma interpretação completa ou acurada do sujeito, já que não é este o objetivo do estudo. Nesse sentido, um estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que

abrange a lógica de planejamento, incorporando abordagens específicas à coleta e análise dos dados. (p. 33).

Utilizamos, juntamente ao estudo de caso, uma forma de narrativa ao descrever as histórias, pois, como descreveu Brockmeier (2003), com base nas idéias de Bruner, a narrativa é um conjunto de estruturas lingüísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sociocomunicativas e habilidades lingüísticas. Ao mesmo tempo, as narrativas operam como formas de mediação extremamente mutáveis entre o indivíduo (e sua realidade específica) e o padrão generalizado da cultura.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Destacamos que, além do referencial teórico, foi utilizada a análise de discurso para a interpretação dos dados (questionário e das entrevistas), objetivando estudar as subjetividades das respostas, das atitudes demonstradas, das falas espontâneas dos adolescentes, assim como dos *sites* pesquisados e das atividades desenvolvidas que despertam maior interesse nos adolescentes.

Em relação à análise do discurso, Bakhtine (1990) postula sobre as relações existentes entre a linguagem e a sociedade, destacando o aspecto dialético do signo como efeito das estruturas sociais. Para o autor, o objeto da lingüística devem ser a fala e a enunciação, que tem uma natureza essencialmente social, não individual. Nesse sentido, a fala e as condições de comunicação são ligadas às estruturas sociais e ao seu uso.

Para Bakhtine (1990), a complexidade do fenômeno lingüístico – físico, fisiológico, psicológico – precisa estar inserida num complexo mais amplo, no qual ocorra uma integração com o contexto social. Por meio da análise do discurso procuramos estudar e compreender a estrutura e funcionamento dos enunciados e sua relação com a realidade social. Como enfatiza Silva (1996, p. 153), precisamos compreender como se produzem os sentidos e a posição de sujeito em sua travessia histórica ou seja, para os adolescentes que cumprem MSE de privação de liberdade, quais seriam os sentidos e a posição de sujeito na aquisição de um novo processo interativo (internet) de conhecimento inseridos numa sociedade informatizada como a nossa.

## 6.1. Análise dos questionários aplicados

Em relação aos questionários respondidos pelos seis adolescentes, verificamos que quatro deles já tinham tido a experiência de manuseio com o computador. Consideramos aqui qualquer experiência, mesmo que fosse, como argumentou o adolescente Jacir, somente para digitar textos, em duplas, na sua experiência na escola na comunidade antes de ingressar no Case. Salientamos que desse grupo de adolescentes nenhum possuía computador em casa; portanto, as experiências que tinham ocorreram no ambiente escolar.

Desse grupo, dois adolescentes nunca haviam manuseado o computador, desconhecendo os comandos básicos. Estes necessitavam da alfabetização digital, descrita por Bonilla (2005, p. 44), que significa adquirir o conhecimento desde o funcionamento do teclado, do *mouse*, até o modo de acessar as páginas e/ou programas da internet.

Quanto ao acesso à internet, antes desta atividade, três dos adolescentes já haviam feito. Verificamos que dos quatro que já haviam manuseado o computador, um não teve a oportunidade de comunicação e interação proporcionada pela internet, portanto a experiência restringia-se à digitação. Os que acessaram a internet apontaram que as atividades realizadas foram de digitação de textos (dois adolescentes) para fins de pesquisa escolar (dois adolescentes); apenas dois referiram que haviam tido a possibilidade de navegar na internet antes dessa experiência.

Na questão que se referia ao uso do computador fora da atividade, quatro dos adolescentes relataram que não tinham tido oportunidade nesse período; um deles informou que tinha acesso pelo menos uma vez por semana e outro fazia uso uma vez por mês. Ressaltamos que um adolescente estava fazendo um curso de montagem de computadores na comunidade nesse mesmo período e, provavelmente, nessas ocasiões fazia uso desta ferramenta. O outro adolescente que referiu fazer uso eventual referia-se às visitas familiares, quando procurava contato num local na comunidade que oferecia acesso à internet.

Em relação à pergunta “você acha que esta atividade vai contribuir para sua vida?”, todos os adolescentes disseram acreditar que esse conhecimento vai auxiliá-los ou contribuir para suas vidas. Respondendo ao porquê dessa afirmação, verificamos que todos apontaram que os auxiliará a conseguir um emprego. Acreditam que esse conhecimento contribuiu para a

sua formação, como afirmou Jeremias: ‘Hoje em dia pra conseguir um serviço, o cara tem que saber lidar com a internet. Quase todo o emprego bom, tem um computador para o cara acessar.’ O adolescente manifesta através de sua fala a percepção das exigências do mercado de trabalho a respeito do conhecimento da ferramenta da internet, além de manifestar o lado prazeroso e lúdico proporcionado pela internet. Para Jeremias “todo o emprego bom” oferece as possibilidades de interação com a tecnologia da internet.

Ainda em relação à mesma pergunta, cinco dos adolescentes responderam que percebem a possibilidade de se comunicarem através da internet; quatro deles acreditam que será uma oportunidade de lazer, especialmente proporcionada pelos jogos. Três adolescentes acreditam que esse conhecimento lhes permitiu se sentirem incluídos nas questões que envolvem a informática; também três expressaram que isso os incentivará a prosseguir nos estudos e que, com isso, terão acesso a outros conhecimentos, sendo destacado pelo mesmo número de adolescentes que este aprendizado lhes permitirá a interação com outras pessoas. De fato, observamos no decorrer das atividades que três dos adolescentes passaram a se comunicar e interagir com outras pessoas através do *e-mail*, já que essa era forma de comunicação autorizada no local de acesso.

Dentre as preferências dos adolescentes sobre de que mais tinham gostado ao acessar na internet, foram destacadas: jogos por cinco adolescentes, *e-mail* e páginas de músicas por quatro adolescentes cada; seguido de páginas de carros e motos, por três; um referiu o *chat*.

Perguntamos aos adolescentes o que significava para eles terem um *e-mail*, ao que cinco referiram que era importante para se comunicarem e trocarem informações; apenas um declarou que ainda não sabia qual era o significado para ele ter um *e-mail*. Todos afirmaram que já haviam se comunicado com alguém por *e-mail* depois que tinham começado a participar desta atividade.

Quanto à preparação que tiveram para manusear o computador, dois adolescentes afirmaram que iniciaram com o uso no Case/PF; quatro tiveram a oportunidade antes de entrar no Case, através da escola onde estudavam, e um deles disse também que se informara sobre a internet através de leituras que realizara.

Questionando-os sobre os principais aspectos positivos na experiência com o computador e internet, os adolescentes informaram: ‘foi bom porque aprendi coisas novas’, ‘lazer’, ‘oportunidade de sair do case daqueles murros altos e aprendi a me comunicar com as

peças”, “para conquistar emprego mais fácil”, “me comunicar buscar músicas jogos” “jogar músicas.” Pelas respostas dos jovens verificamos que os motivos vão desde a oportunidade de um espaço de lazer, proporcionado pelos jogos, músicas, à comunicação com outras pessoas, até a possibilidade de saírem “dos muros” e conhecerem outro ambiente. Os adolescentes não apontaram aspectos negativos da atividade realizada.

Quanto às idades dos adolescentes que participaram da atividade, metade deles, ou seja três, tinham dezoito anos; dois, dezessete anos e um, dezenove anos. Todos estavam internados no Case há mais de um ano: três, há um ano e dois meses, e os demais, de um ano e seis meses até um ano e nove meses.

## 6.2. Análise das entrevistas individuais

As entrevistas individuais foram realizadas pela pesquisadora no Case, antes de os adolescentes começarem a participar da atividade de inclusão digital e também durante a realização dos encontros. Quando foram chamados para lhes explicarmos a atividade a ser realizada, todos demonstraram interesse e cada um manifestava suas expectativas de um modo particular.

Destacamos algumas verbalizações:

“Espero aprender um monte de coisas... ficar bem informado sobre as notícias do mundo...” (Jeremias), “acho que vai ser bom porque quando eu sair daqui, pode me ajudar a conseguir um emprego” (Jeison), “a gente aprende a dominar a máquina... to fazendo curso de manutenção de computadores e já sei até montar um computador” (Wilson), “pode me ajudar numa atividade lá fora que precisa mexer com o computador, daí eu já sei” (Antonio), “espero aprender a mexer no computador, vá que daqui há algum tempo eu tenha um” (Jacir), “hunca mexi nisso daí, sei que dá pra fazer um monte de coisas, mas acho que não vou aprender a lidar sozinho” (Carlos).

Pelas verbalizações dos adolescentes verificamos a expectativa que cada um tinha ao iniciar sua participação no projeto. Desse grupo nenhum desistiu da atividade, entretanto um

deles (Wilson) participou de apenas três encontros, pois estava matriculado no terceiro ano do ensino médio na comunidade e, após um período de greve dos professores, retornando as aulas, estas coincidiam com o turno em que ocorria a atividade de inclusão digital. Outro adolescente (Antônio) participou de cinco encontros, pois teve audiência de avaliação no final do mês de abril e progrediu para MSE em meio aberto nessa ocasião. Os outros adolescentes continuaram na atividade; destaca-se que outros dois ingressaram no projeto nesta ocasião, porém não fizeram parte das observações deste estudo.

Ao finalizar, percebemos a importância de escutar os adolescentes, ouvindo suas justificativas e expectativas diante da atividade. Embora as entrevistas fossem constituídas de perguntas semi-estruturadas, eles puderam expressar-se com suas características pessoais, relacionadas a sua história de vida, seus desejos, expectativas e, mesmo, inseguranças, próprias desse contexto. Com suas expressões verbais ou não verbais, os adolescentes contribuíram enriquecendo e dando vida a este estudo com seus depoimentos, relatos e interações durante o processo. A ferramenta digital, sem dúvida, abriu-lhes novas perspectivas de interação, de comunicação, mas, especialmente, de exercício da cidadania.

Para Jeremias, a internet proporcionou a interação com amigos que tinha na escola e o envolvimento durante horas nos jogos de xadrez *on-line* com adversários de diversos lugares, idades e profissões. Passou a ser elogiado pelos adversários em razão de suas boas jogadas e, mesmo com seu jeito inibido, expressava seu orgulho e prazer ao vencê-los, ou, mesmo, pelo fato de sentir-se desafiado a planejar novas estratégias no jogo. Para Jeison, a atividade permitia-lhe que interagir com a programação da rádio de seu município, encaminhando suas sugestões e recados para os amigos. Para Jacir foi importante manter contato através de *e-mail* com a monitora, com a qual tinha bom vínculo, mas fora trabalhar em outra unidade da Fase. Por sua vez, Carlos, embora manifestando sua insegurança ao manipular o computador e ambivalência em relação à “utilidade” disso para a vida, envolvia -se nos jogos com afinco, inclusive realizando os sons (que não eram produzidos pelas máquinas) com sua boca, dando-nos a impressão de que eram reais.

Desse modo, percebemos que para cada adolescente o significado da experiência serviu a fins próprios, de acordo com os interesses individuais de cada um. As verbalizações iniciais de alguns, de que a atividade seria um modo de “preparação para o mercado de trabalho”,

parecem ter cedido espaço para a interação, a comunicação, a diversão, a descontração, inerentes a esse processo de inclusão digital.

A expressão do adolescente NM – “estou gostando muito de vir aqui, to aprendendo muitas coisas... ta muito legal, to me divertindo e aprendendo”- conduz-nos a refletir sobre os sentidos da inclusão, ou seja, como propõe Maraschin (2005, p. 137), para pensar em inclusão torna-se necessário ampliar os espaços de experimentação e de circulação para todos. Nesse sentido, “[...] não se trata somente de uma inclusão material, nem da ampliação da base dos consumidores ativos, mas também uma inclusão simbólica, afetiva e social”.

Assim, tanto para o adolescente NM como para os demais jovens que participaram do projeto, fica a indagação: ao possibilitar atividades em que os adolescentes se sintam acolhidos, inseridos no processo em que participam como protagonistas, com possibilidades de exercitar seus direitos de cidadãos, pode-se, simbolicamente (através do computador), transformar o impulso de atuação (ato) numa ação democrática? A resposta de JSS – “estou achando muito interessante pois ja estou aprendendo varias coisa que vão me ajudar quando eu ir embora...” – leva-nos a pensar que esse deve ser o caminho.

### **6.3. Análise geral do grupo acompanhado – Relação dos adolescentes com e através da internet**

A internet, mesmo que não faça parte da realidade vivenciada pela maioria dos adolescentes que participaram do presente estudo, despertou a curiosidade e o interesse de todos eles. Essa foi a motivação de todos para participarem do projeto. O interesse dos adolescentes, segundo seus relatos, era adquirir informações, comunicar-se com os amigos e ídolos, jogar e conhecer novas pessoas. Desse modo, os encontros não seguiam uma metodologia de “aulas de internet”, mas visavam possibilitar aos jovens realizar as buscas e optar pelas atividades que mais lhes despertassem o interesse, com exceção do que lhes era vedado por notificação oficial que obrigatoriamente liam ao acessar a internet.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> No processo de inicialização para acessar a internet, aparece um aviso do LCI que alerta aos usuários que são proibidos os acessos a *sites* de pornografia, salas de bate-papo, sendo o ambiente designado exclusivamente para fins de estudo e pesquisa.

No grupo que acompanhamos verificamos algumas diferenças individuais em relação à interação com a tecnologia digital: alguns adolescentes que já estavam “alfabetizados digitalmente” interagem com maior autonomia, realizando buscas com facilidade, sem necessitar de ajuda direta; outros, pela falta de oportunidades anteriores com a ferramenta digital, solicitavam auxílio constante, pelo menos nos primeiros encontros, para conseguirem realizar as buscas que queriam. Mesmo os adolescentes que relataram no primeiro contato que já haviam tido experiência com o computador na escola, na prática, não conheciam os comandos básicos no teclado. Nesse sentido, verificamos que a tecnologia era usada pelos adolescentes para o consumo de informações, não para possibilitar uma inserção crítica em seu processo educacional, como destaca Freire (1981), visando à conscientização de seu potencial em busca da autonomia através de uma ação libertadora.

As produções e interatividades dos adolescentes ocorreram especialmente por *e-mail* e, no caso de um deles, a interação aconteceu através do jogo de xadrez *on-line*, em que realizava, além das jogadas, comentários e um pequeno diálogo com o adversário. Outro adolescente aproveitou para se comunicar com rádios de seu município de origem, encaminhando o seu pedido de músicas na programação da emissora. As demais atividades foram jogos, pesquisas e consultas a *sites*. Em algumas situações, alguns adolescentes acessavam *sites* contendo conteúdo pornográfico, sendo advertidos pelos coordenadores do projeto; eles, então, imediatamente saíam das páginas e mostravam-se constrangidos pela sua atitude.

Ao serem convidados a participar da atividade, quase todos os adolescentes mencionaram que isso poderia auxiliá-los a “conseguir um emprego”, baseando -se, portanto, no imaginário social, conforme também destacado por Bonilla (2005, p. 86), de que as “aulas de informática” os capacitaria para o mercado de trabalho. Verificamos que, de um modo geral, eles procuravam, através da internet, alcançar os seus objetivos, fosse a comunicação com amigos, fosse a participação na programação das rádios, nos jogos (interativos ou não), ou mesmo no acesso às informações, músicas e outras atividades possibilitadas, assumindo e demarcando a sua opção durante os encontros. Nesse sentido, baseamo-nos nas idéias de Castells (2003, p. 225), de que “a Internet é de fato uma tecnologia da liberdade”, alertando, entretanto, que pode libertar os poderosos para oprimir os desinformados, levando à exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores do poder.

## 6.4 Estudo de caso

A idéia de realizar estudo de caso com alguns adolescentes surgiu no decorrer do acompanhamento à atividade. É importante esclarecer que, em nosso entendimento, o estudo de caso não visa a uma interpretação clínica do adolescente, mas procura entender a sua expressão no contexto histórico-cultural no qual está inserido. Assim, procuraremos, aqui, narrar as situações mantendo o adolescente como o protagonista da sua história pessoal.

Percebemos que havia algumas diferenças bem marcantes entre os adolescentes do grupo, especialmente demarcadas por três características básicas: do grupo de seis adolescentes, dois destacavam-se por já terem tido experiência anterior com o computador e internet na escola em que estudavam antes de ingressar no Case; outra dupla diferenciava-se da primeira pelo fato de, apesar de não terem tido experiência significativa anteriormente, os jovens manifestavam desde o início o desejo de serem autônomos e de interagir com a tecnologia disponível, verbalizando expressões como “eu não sei bem como se faz, mas sou esperto e aprendo rápido”. A terceira dupla de adolescentes nunca havia utilizado essa ferramenta anteriormente, mas suas verbalizações nos chamaram a atenção ao iniciarem a atividade – “É legal, mas acho que nunca vou saber utilizar o computador sozinho, sem a ajuda de vocês...” – demonstrando insegurança e certo receio para realizar a atividade, comportamento que se manteve no decorrer dos encontros.

Das três duplas que se destacaram no decorrer da atividade selecionamos quatro adolescentes para realizar o estudo de caso. O critério utilizado para a sua escolha foi: dos dois jovens que mais apresentavam facilidade e interação com a internet, um deles frequentou somente três encontros, visto que a escola em que ele estava matriculado na comunidade (no terceiro ano do ensino médio) encontrava-se em greve quando iniciamos a turma, mas, ao serem retomadas as aulas, o horário destas coincidia com o turno em que ocorriam os encontros. Por causa desse fato, foi opção realizar o estudo de caso com o adolescente que continuou na atividade, o qual será chamado de Jeremias.

Na segunda dupla, os adolescentes apresentavam uma interação semelhante com a internet no início das atividades, entretanto, no decorrer do tempo durante os encontros, diferenciaram-se bastante no modo de interação. Ambos continuaram frequentando os

encontros, sendo chamados pelos nomes de Jacir e Jeison. Em relação à terceira dupla, um foi escolhido, a quem chamaremos de Carlos; quanto ao outro jovem, como esse tinha previsão de desligamento da unidade no final do mês de abril e participou somente de cinco encontros, não foi objeto de estudo de caso.

Destacamos que tanto Carlos como Jeison progrediram da medida de internação no final do mês de maio de 2006, tendo participado de oito encontros, o que era previsto no início da atividade. Os adolescentes Jeremias e Jacir continuaram na atividade, mesmo tendo concluído o período inicial estipulado (uma média de dez encontros), pois demonstravam interesse em continuar; não havia previsão de progressão de medida neste semestre e havia vagas na atividade.

O estudo de caso proposto neste trabalho embasa-se nas idéias de um estudo comparativo, proposto por Yin (p. 181), no qual o caso exemplar escolhido atende a um desejo de comparar duas proposições concorrentes, pois, “[...] se as proposições estiverem no cerne de uma teoria bem conhecida [...], provavelmente o estudo de caso será significativo”. Assim, buscamos com o estudo de caso investigar as condições contextuais apresentadas por concebê-las pertinentes ao fenômeno estudado.

Optamos por desenvolver os estudos dos casos de forma narrativa. Embora as narrativas não sejam precisas, uma vez que envolvem também a nossa interpretação e a subjetividade própria em razão de nossa formação, percebemos que apresentam uma riqueza de detalhes e um melhor aprofundamento de alguns aspectos manifestados pelos adolescentes, assim como permitem o diálogo com os autores citados na fundamentação teórica do trabalho.

## 7 CASOS

### 7.1 Caso 01 - Jeremias

O adolescente tem dezessete anos, residia com os pais e duas irmãs mais novas que ele antes da internação; provém de um município que fica aproximadamente 50km distante de Passo Fundo. Jeremias estava estudando quando ingressou no Case e estava apto a freqüentar a terceira série do ensino médio, fase dos estudos que concluiu numa escola na comunidade durante o primeiro ano de sua internação. O adolescente não praticou outros atos infracionais além daquele que determinou sua internação, sendo essa a sua primeira internação no sistema.

Quando comentava sobre suas relações familiares, referia que seus pais sempre foram vigilantes e exigentes, estabelecendo-lhe limites e cobrando-lhe bom desempenho escolar. Jogava futebol desde criança e, quando ingressou no Case, fazia dois anos que jogava futsal num clube de Passo Fundo. Jeremias negava o uso de substâncias psicoativas ilícitas, mas fazia uso de tabaco. A mãe trabalhava na cozinha de um restaurante e o pai, que era eletricista, está aposentado devido a um problema numa perna. Segundo Jeremias, “ele jogava futebol, se machucou e nunca tratou, agora ficou com um problema na perna.”

Em relação ao ato infracional, Jeremias relatou que se envolvera pela influência do grupo, justificando também que o uso de bebida de álcool na noite do fato contribuíra para que atuasse na situação. Ao falar sobre a agressão que culminara em homicídio, Jeremias referia arrependimento, avaliando as conseqüências do que acontecera. A conduta de Jeremias, junto

com seu grupo de amigos, aproxima-se da definição apontada por Hannah Arendt (1973, p. 121-123) ao falar sobre a forma extrema de poder que somente ocorre e se conserva com a união do grupo, sendo essa uma das características de identificação nesta etapa adolescente. O jovem não se imagina atuando na situação se não fosse por influência do grupo do qual fazia parte.

Jeremias era o único adolescente internado na unidade que havia concluído o ensino médio. Evidenciava facilidade nos estudos e, mesmo perdendo quase quatro meses de aula (desde o período que ingressou na unidade até ser autorizada a sua participação em escola na comunidade), conseguiu acompanhar as aulas e concluiu o ano letivo, sendo aprovado.

Embora manifestasse uma conduta introvertida, Jeremias evidenciava o desejo de interagir no ambiente, buscando sua inclusão nas atividades e visando ao crescimento pessoal através das mesmas. Tal conduta nos leva a refletir sobre as interações nas relações, apontadas por Morin (2005, p. 31-34), para o qual a formação do sujeito se dá a partir do meio, através do contexto cultural das inter-retro-ações. O autor considera, ainda, a importância de situar as informações e o conhecimento no seu contexto sociocultural para que adquiram sentido. Jeremias demonstrava, assim, o desenvolvimento da autonomia individual em busca da participação e da comunicação por meio do recurso que tinha disponível para isso.

Na escola que frequentou, os relatos eram de que Jeremias se sentava geralmente no fundo da sala, colocava o capuz do casaco na cabeça e ficava isolado. Na unidade, o adolescente mantém postura semelhante, demonstrando timidez, e não apresenta problemas de relacionamento com outros adolescentes nem com os funcionários. A postura do adolescente, entretanto, é interpretada por alguns funcionários como “arrogante e superior em relação aos demais”. Em relação a isso, Jeremias escreveu na sua primeira auto-avaliação,<sup>35</sup> seis meses após ser internado: “converso com todos, mas me sinto diferente...” Isso resultou em críticas que recebeu, até mesmo de autoridades competentes, já que seu comportamento foi interpretado como sentimento de “arrogância”. Em sua segunda auto-avaliação, um ano após a internação, ele escreveu: “Aqui dentro, em relação aos internos, somos todos iguais, mas com pensamentos diferentes para o futuro.”

---

<sup>35</sup> Auto-avaliação é um recurso disponível ao adolescente para oportunizar-lhe um olhar próprio sobre a circunstância de vida e trajetória no cumprimento da medida sócio-educativa, realizada pelo adolescente e anexada ao relatório avaliativo encaminhado ao Juizado da Infância e Juventude num período máximo a cada seis meses. (RIO GRANDE DO SUL, 2002a, p. 152).

Jeremias recebeu várias críticas dentro do sistema de funcionamento de uma instituição total, onde não se visa à manutenção da cultura individual, como é destacado por Goffman (1974, p. 24), mas, sim, à criação e manutenção de um tipo específico de tensão entre as questões individuais e o mundo institucional, buscando, por meio de uma força estratégica, o controle dos sujeitos. Mesmo assim, Jeremias conseguiu se impor ao funcionamento institucional e manteve o seu posicionamento, conseguindo expressar o que não foi entendido em sua primeira avaliação, ou seja, a preservação da sua subjetividade e individualidade.

Quando foi convidado a participar da atividade de inclusão digital, Jeremias demonstrou motivação, aceitando o convite com entusiasmo e verbalizando: ‘Espero aprender um monte de coisas, ficar bem informado sobre as notícias do mundo... dá até pra conhecer alguém, arrumar um relacionamento.’ As primeiras verbalizações manifestadas pelo adolescente nos levam a refletir sobre o conceito de inclusão digital proposto por Teixeira (informação verbal), para o qual essa construção ocorre a partir da realidade vivenciada no grupo social a que pertence. O autor destaca ainda a necessidade de uma reapropriação criativa das TIC, considerando os processos de interação, de construção de identidade e ampliação da cultura. (2005, p. 16-18).

Embora Jeremias só tivesse oportunidade de acesso à informática na escola em que estudou, já havia internalizado o potencial que essa ferramenta poderia lhe oferecer. O adolescente aponta para a possibilidade de “conhecer alguém, arrumar um relacionamento”, destacando-se com isso as leis da cibercultura descritas por Lemos (2003, p. 22), ou seja, ocorre uma nova configuração espaciotemporal, rompendo com a lógica *broadcast*, de distribuição em massa da informação (como ocorre com a televisão, o rádio e o jornal) e possibilitando ao sujeito assumir o papel de emissor no ciberespaço.

No primeiro dia em que participou da atividade, quando chegamos à UPF, em frente ao prédio do LCI, o adolescente verbalizou: ‘No ano que vem eu virei aqui para fazer minha faculdade’, evidenciando em sua expressão o desejo que manifestava em prosseguir os estudos. Jeremias diz que pretende fazer curso superior em fisioterapia ou enfermagem. Em relação aos seus planos, relata numa auto-avaliação; ‘Eu não tenho condições de pagar uma faculdade, mas irei jogar futebol no G. (clube em que treinava) para pagar meus estudos. Se não der certo isso, irei pra Canoas fazer concurso e trabalhar numa Febem de monitor.’ Na perspectiva sócio-histórica, entendemos que Jeremias, a partir de sua realidade social, aliado

às suas aspirações pessoais, mantendo sua subjetividade, busca encontrar alternativas que lhe garantam a possibilidade de realização de seus planos.

A expressão de Jeremias em relação a sua vida, especialmente quando se refere aos planos de encontrar um trabalho visando a sua própria manutenção, leva-nos a refletir sobre os postulados vigotskianos, de que essa é uma das características do final da etapa adolescente. Embora caracterizada por crises, que surgem especialmente no limite entre as duas idades, o sujeito passa a ocupar um novo lugar na sociedade. Conforme destaca Facci, o desenvolvimento é um processo dialético, por isso a passagem de um estágio ao outro não se realiza pela via evolutiva, mas, sim, pela revolucionária. (2004, p. 71-74).

A respeito da atividade desenvolvida, de inclusão digital, verificou-se que Jeremias passou a interagir com facilidade na internet, demonstrando autonomia ao realizar as atividades e acessando seus *e-mails* desde o segundo encontro sem precisar de ajuda. No segundo encontro, já havia mensagens recebidas de amigos, que conheceu na escola e também de amigos do seu município de origem. Jeremias gostava muito de se comunicar através de cartas; na instituição, semanalmente encaminhava várias cartas para amigos e para a irmã, com a qual manifestava grande vínculo afetivo.

Facci destaca que na adolescência a atividade principal entre os jovens é a comunicação íntima, e a interação entre eles é mediatizada por determinadas normas morais e éticas do grupo. O adolescente passa, então, a reproduzir junto aos companheiros as relações existentes entre as pessoas adultas. (2004, p. 70-71).

Destacamos que, logo que começou a participar da atividade, Jeremias solicitou, através de carta, que a irmã também criasse um *e-mail* para que eles pudessem se comunicar desse modo, contudo isso não foi possível porque o acesso à internet na escola da irmã era muito restrito. Portanto, inferimos que o adolescente percebeu a evolução das possibilidades de comunicação proporcionadas pela internet. Segundo a análise de Teixeira (informação verbal), as tecnologias digitais de rede, em razão da flexibilidade e da dinamicidade, permitem a reconstrução e reconfiguração das formas anteriores de comunicação, o que Jeremias mostrou ter incorporado.

Dentre as atividades que realizava na internet, Jeremias gostava de verificar os *e-mails* recebidos e passava a maior parte do tempo jogando xadrez<sup>36</sup> *on-line* com outros internautas. Durante essa atividade, conversava seguidamente com o pedagogo, solicitando-lhe informações sobre o *site*, sobre suas jogadas e demais dúvidas que surgiam.

Enquanto jogava, Jeremias comunicava-se com o adversário do jogo (no espaço destinado aos comentários), e os assuntos variavam desde opiniões que um emitia ao outro a respeito da jogada realizada (elogios em relação aos lances, ataques e estratégias utilizadas nas jogadas) a questionamentos sobre o local onde morava, idade, há quanto tempo jogava xadrez, entre outros. Num dos diálogos que Jeremias mantinha com um paulista, o adolescente identificou-se como residente em Porto Alegre, justificando-nos que, se dissesse que era de Passo Fundo, o adversário não conheceria o lugar. Jeremias também fazia comentários sobre as mulheres, dizendo que as gaúchas são mais bonitas que as paulistas, o que era confirmado pelo outro internauta, manifestando satisfação com a concordância de seu posicionamento.

Podemos entender que o adolescente não queria ser reconhecido pela sua situação, de adolescente em cumprimento de MSE, possivelmente devido ao preconceito e estigma que o adolescente infrator possui em nossa sociedade, e utilizou-se da possibilidade que a internet proporciona, de alteração de tempo e espaço, para manter em anonimato alguns dados pessoais que o constrangiam. Como destaca Lemos (2003, p. 11-23), a nova configuração espaço-temporal, alterada pelas tecnologias digitais, permite a participação ativa do internauta, criando novos fluxos, novas redes, onde o tempo real parece aniquilar-se abrindo caminhos para desmaterialização dos espaços de lugar. É desse modo que, mesmo a distância, o adolescente conseguia manter diálogo com o adversário ao mesmo tempo em que jogava xadrez, permitindo, inclusive, que ele pudesse mudar dados de sua identidade e até mesmo do local de onde estava.

Percebemos que Jeremias revela facilidade em interagir com a tecnologia de que dispõe, assumindo uma postura mais participativa e ativa, levando-nos a refletir sobre o que descreve Maraschin (2005, p. 138): a “[...] inclusão digital pode ter uma vitalidade em si mesma, com uma rede de conversação diferenciada das demais redes [...]”. Como destaca a autora, um processo de inclusão necessita da vivência e do sentimento de pertença capaz de

---

<sup>36</sup> O adolescente participa do projeto “Liberdade Através do Xadrez”, desenvolvido semanalmente na unidade desde a sua inauguração. O projeto é coordenado e executado pelo psicopedagogo Isair Barbosa Abrão, o qual também coordena a atividade de inclusão digital.

operar transformações estruturais que possibilitem o deslocamento dos modos de “[...] efetuar as distinções de si e de mundo”. (p. 140). Enfim, a inclusão digital, através da participação em redes de conversação, permite a operação e o deslocamento das relações de poder, assim como na posição de autoria. (p. 141).

Por meio da interação que Jeremias mantinha com os outros internautas, observamos que, apesar de suas características pessoais de inibição nos relacionamentos interpessoais na internet, em virtude da impessoalidade que passou a assumir, permitiu-se emitir suas opiniões e interagir. Entendemos que, por possibilitar o anonimato de interagir através da virtualização, Jeremias sentia-se mais seguro para se expressar, assumindo um papel diferenciado do que costumava manter nos relacionamentos.

Durante os encontros, nos relacionamentos interpessoais, tanto com os demais adolescentes como com os que acompanhavam a atividade, Jeremias mantinha seu jeito inibido, conversando com algum amigo mais próximo, mas geralmente ficando envolvido na atividade que realizava. Verificamos nos relatos e expressões de Jeremias suas aspirações profissionais e o desejo de conquistar outras possibilidades para sua vida.

## **7.2 Caso 02 - Jacir**

O adolescente provém de um município que fica distante de Passo Fundo aproximadamente 50 km; tem dezoito anos e cursa a primeira série do ensino médio na unidade. Concluiu o ensino fundamental no Case; quando ingressou, não estava estudando, pois havia se evadido da escola na 7ª série, alegando que trabalhava durante o dia como pintor residencial e estava muito cansado à noite; algumas vezes chegava tarde, perdendo muitas aulas, o que contribuiu para o abandono dos estudos. Jacir residia com a mãe e tinha o padrasto, que, apesar de ter outra família, mantinha relacionamento estável com a mãe de Jacir há vários anos. O padrasto de Jacir faleceu há alguns meses em razão de enfermidade cardíaca.

O adolescente não tinha passagens pelo sistema sócio-educativo nem outros atos infracionais além daquele que motivou a sua internação. Ele se refere ao ato infracional como “um acidente” porque na briga em que se envolveu com os amigos não tinha a intenção de

matar a vítima. Observamos que Jacir atribuiu sua atuação no ato infracional como influência da ação do grupo com quem estava. Como é destacado por Vigotski, a história individual do sujeito forma-se pelas interações com o ambiente social desde a infância e pelas condições culturais, econômicas e sociais vivenciadas, assim como pelos hábitos, costumes e valores deste meio social no qual está inserido. (ARCE, 2004, p. 17-18). Seguindo esse pensamento, Rey (2006), com base nos estudos vigotskianos de Bozhovich, descreve que é através das mediações e dos contínuos processos de reconfiguração das necessidades, dentro de um sistema dinâmico e complexo, que vai sendo formada a personalidade do sujeito.

Desse modo, na adolescência ocorre a valoração dos pares, que passa a ocupar um papel mais importante para ele do que a dos adultos, passando, então, a reproduzir esse modo de funcionamento criado pela grupo. Nesse sentido, Selosse (1995, p.225) também destaca que a transgressão em conjunto aumenta a intimidade e o sentimento de pertença, o que é indispensável para a constituição da identidade.

Levinsky entende que a cultura da nossa sociedade, mesmo que de modo inconsciente, gera condições para que a violência se transforme em elemento de afirmação para o jovem. (1997, p. 13). Nessa perspectiva, o meio cultural fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. O adolescente passou a internalizar elementos subjetivos dessa cultura, decorrentes das interações e dos conhecimentos vivenciados ao longo do seu desenvolvimento.

Jacir é um adolescente comunicativo, carismático e tem facilidade de entabular diálogo, destacando-se pelo seu jeito espontâneo, brincalhão e sorridente. Apresentou-se, de modo geral, muito tranquilo no relacionamento com o grupo de adolescentes que participava da atividade e com os demais coordenadores, sendo um dos adolescentes que mais solicitavam a ajuda e opinião da pesquisadora durante a atividade. Na instituição também mantém conduta semelhante, tendo bom relacionamento com os demais adolescentes e com os funcionários, conseguindo se manter afastado de problemas e conflitos.

Jacir é o único adolescente do grupo que é atendido individualmente pela pesquisadora na unidade, pois os demais pertencem ao setor que outro colega psicólogo acompanha. Quando foi convidado a participar da atividade, o adolescente demonstrou entusiasmo e interesse e suas primeiras verbalizações foram: “Isso pode me ajudar a conseguir um serviço, porque quem sabe lidar com computação tudo fica mais fácil...” A fala de Jacir evidencia a sua

percepção do quanto a exclusão digital contribui para a exclusão social, porém se colocando ainda no lugar de receptor que “precisa” atualizar -se para se manter inserido no mercado de trabalho. Nesse aspecto, Jacir evidencia sua percepção de que a exclusão digital, dentro da dinâmica do nosso sistema socioeconômico capitalista, relaciona-se com a exclusão social. Teixeira e Franco (2005, p. 3), partindo da idéia de que a inclusão digital tem um compromisso social relacionado com a criação de uma cultura tecnológica fundada na lógica das redes,<sup>37</sup> entendem que “[...] uma situação de exclusão digital, que através da determinação de formas de acesso diferenciado para as diferentes camadas da sociedade, deixa de ser mais uma faceta da exclusão social, para se consolidar como sua principal mantenedora”.

Jacir refere que, na escola em que estudava antes da internação, havia computadores, mas que essa ferramenta era utilizada em duplas e apenas para digitar textos. A escola, apesar de disponibilizar os computadores, mantinha o paradigma definido por Teixeira e Franco (2005, p. 2), de pseudo-inclusão digital, baseada na recepção, passividade e falta de criatividade, caracterizada, especialmente, pelo treinamento para utilizar determinados programas proprietários, reforçando a dependência tecnológica. Tais atividades, segundo os autores, “[...] geralmente são desvinculadas de qualquer compromisso social com a criação de uma cultura tecnológica fundada na lógica das redes”. (p. 2-3).

Em razão dessa experiência anterior, o adolescente questionou: “Posso imprimir uma carta?”, reportando-se à experiência que tinha, na qual o computador era utilizado para digitação, substituindo, assim, a carta manual. Entretanto, logo Jacir voltou a questionar: “Eu posso pegar o *e-mail* dos meus amigos para me comunicar? Posso? Então vou pegar o *e-mail* deles...”. Diante dessas verbalizações, verificamos que o adolescente já procura romper com a passividade, buscando a comunicação com os amigos da sua comunidade, o que lhe possibilita, entre outras coisas, o exercício da cidadania. A expressão de Jacir também manifesta o desejo de comunicação com o seu grupo, propiciando a formação de seu ponto de vista sobre o mundo, sobre as relações que estabelece e sobre o seu próprio futuro como uma das características da formação de conceitos destacada por Vygotsky (1998).

---

<sup>37</sup> Uma cultura de rede é definida por Teixeira como “um conjunto complexo de sentidos, concepções e condutas fundamentais aos indivíduos na sociedade contemporânea, baseado na lógica das redes e caracterizado pelo rompimento do paradigma de recepção e reprodução numa dinâmica permanente de construção e manutenção da fluência tecnocontextual”. (2006, p.25).

O adolescente já se manifestava, no momento em que foi convidado a participar, sobre as possibilidades que poderia ter com esse aprendizado, pois, como ele mesmo relata: ‘Eu espero aprender a mexer com o computador, vá que daqui a algum tempo eu tenha o meu! Aprendê, eu aprendo fácil... sou esperto nestas coisas...’. Nessa expressão Jacir expressa, além da auto-estima e crença em sua capacidade de aprendizado, suas ambições e planos pessoais. Esse também é um dos objetivos do Pemseis, visto que a instituição precisa desenvolver um projeto terapêutico/pedagógico visando à ressignificação de valores e à construção de novos projetos de vida para a reinserção social do adolescente. (RIO GRANDE DO SUL, 2002a, p. 15- 18).

As expressões de Jacir evidenciam as definições de Craidy (2005, p. 145) ao enfatizar sobre a necessidade do diálogo e da expressão, através da palavra, como alternativas de busca da superação das expressões de violência. O adolescente logo associa a atividade à possibilidade de comunicação, de modo que possa expressar “à sua palavra”, sendo esse um dos objetivos das atividades educativas preconizados por Freire.(1981, p. 79).

Durante as atividades de inclusão digital realizadas, Jacir passou grande parte dos encontros procurando na internet modelos de cartas para uma pessoa amiga. Inicialmente, solicitava a nossa ajuda, pedia opiniões sobre o conteúdo, mas optava por não escrever o nome da pessoa a quem enviaria a carta, embora deixasse todo o conteúdo no plural, pois dizia que era dele e de um amigo, dirigidas a uma amiga especial de ambos.

No quarto encontro, encaminhamos uma mensagem solicitando a opinião dos adolescentes sobre a atividade que estavam desenvolvendo, ao que Jacir respondeu: ‘Estou achando muito interessante pois ja estou aprendendo varias coisa que vão me ajudar quando eu ir embora vou me lembrar da senhora.’ Portanto, do seu modo, utilizando a sua “pal avra”, Jacir procurou manifestar as suas descobertas e os sentidos que essa representação simbólica através da tecnologia proporcionava para sua formação. Revelava, assim, a sua facilidade para estabelecer vínculos afetivos, não só conosco, mas também com os amigos com quem mantinha contatos através da comunicação por *e-mail*.

No quinto encontro, ao chegar à sala e após já ter se sentado num local próximo aos seus colegas, Jacir levantou-se e disse: ‘Dona Vera, vou sentar no teu lado porque preciso de sua ajuda pra fazer uns bagulhos.’ Inicialmente, fiquei confusa, mas concordei, apontando um local vago ao lado. Jacir disse que precisava da minha ajuda para encontrar “um modelo de

carta” que parabenizasse uma amiga pelo seu aniversário e que também falasse de despedida dessa amiga. Novamente, a carta era escrita no plural, ou seja, em nome dele e de um amigo. Ele perguntou se eu sabia para quem era a carta e respondi que imaginava que era para uma monitora que estava de aniversário e que conseguira seu pedido de transferência para trabalhar numa unidade da Fase em Porto Alegre. Jacir confirmou referindo que gostava muito dessa pessoa e que iria sentir falta dela, pois conversavam muito no setor, sentindo-se apoiado afetivamente por ela, através da sua escuta e orientação nos momentos difíceis vivenciados no seu processo de internação.

Nesse aspecto podemos pensar na questão da identidade em construção, apontada por Selosse (1995, p. 223), em que o agir comunicacional conduz a uma decodificação cognitiva, expressiva, avaliativa e também interpretativa, que leva a um duplo registro: tanto do viver social, como da vida psíquica. Essa perspectiva interativa e intersubjetiva, aliada às dinâmicas dos processos de adolescência, conduz ao aparecimento de diferentes categorias de atos que correspondem aos esquemas de organização de comportamentos. Experimentado essas vivências, o adolescente busca, através da legitimação e regulação das práticas relacionais e sociais, passar de uma normalização imposta a uma automização interiorizada.

Após ter selecionado e organizado a carta, Jacir pediu-me que a lesse perguntando ao final: “Dá pra chorar?” falou brincando, referindo -se ao conteúdo poético e afetivo com que a carta fora escrita. Respondi-lhe que a mensagem era muito bonita e que, certamente, a pessoa que a receberia se emocionaria, ao que Jacir sorriu e disse: “É isso aí”, mostrando -se satisfeito com a produção da carta. O adolescente passou a receber várias mensagens da funcionária, a qual também lhe encaminhou cartões virtuais desejando que ele conquistasse seus sonhos. Ele respondia com outros cartões. Outras atividades de interesse de Jacir eram letras de músicas de *rap*, especialmente do grupo “Racionais”, as quais apresentavam em suas composições, geralmente, um conteúdo de crítica ao sistema socioeconômico-cultural vigente.

Em virtude do pouco manuseio anterior do computador, Jacir apresentava dificuldades em executar comandos básicos durante as atividades realizadas, mostrava-se bastante dependente de ajuda e solicitava auxílio com frequência. Aqui se mostra a importância da “alfabetização digital”, destacada por Bonilla (2005, p. 42 -43) ao referir-se à análise do Livro Verde do Socinfo, enfatizando a necessidade de um aumento da alfabetização digital em todo o país a fim de preparar melhor a população para as mudanças que estão em curso. Entretanto,

como salienta a autora, isso não é suficiente para se considerar o sujeito como incluído na sociedade da informação, pois a alfabetização digital deve ser concebida como uma “capacitação” apenas.

As expressões manifestadas por Jacir no decorrer da atividade nos levam a refletir sobre a afirmação de Montoan (apud SPIGAROLI et al., 2005, p. 212) de que a inclusão não é simplesmente a inserção de uma pessoa na sua comunidade, nos ambientes educativos, de saúde, lazer ou trabalho, mas, sobretudo, implica o acolhimento “[...] a todos os membros de um dado grupo, independente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos diferentes uns dos outros, e, portanto, sem condições de serem categorizadas”.

### 7.3 Caso 03 - Jeison

Jeison tem dezoito anos, esteve internado no Case por um ano e dez meses. Progrediu para MSE em meio aberto – liberdade assistida<sup>38</sup> – em 25 de maio de 2006. O adolescente participou de oito encontros do projeto de inclusão digital. Jeison residia num município distante aproximadamente 100 km de Passo Fundo. O adolescente, de modo geral, era bastante educado nos relacionamentos que estabelecia na unidade; nos atendimentos realizados mostrava-se receptivo, falante e disponível a refletir sobre suas vivências. Verbalizava autocrítica em relação ao ato infracional que determinara sua internação, relatando que o abuso sexual que praticara contra os irmãos fora ocasionado por um pensamento obsessivo, por isso fazia esforços para que tais desejos não mais voltassem a se manifestar.

Jeison evidenciava forte vínculo afetivo com os irmãos, passando a demonstrar muita preocupação com eles e com as conseqüências de sua atuação na formação dos mesmos. O adolescente nega o uso de substâncias psicoativas ilícitas, porém alude que fazia uso abusivo de bebida de álcool em algumas ocasiões. Durante o período de internação, Jeison aumentou consideravelmente o seu peso, chegando à obesidade, o que lhe acarretou problemas de

---

<sup>38</sup> Liberdade Assistida é uma das medidas sócio-educativas estabelecidas pelo ECA artigo no 118, que prevê um acompanhamento, auxílio e orientação ao adolescente por uma pessoa capacitada, designada pelo juiz. A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvidos o orientador, o Ministério Público e o defensor do adolescente.

hipertensão, com manifestações de várias crises respiratórias. Passou, então, a ser acompanhado pela nutricionista e equipe de saúde, recebeu dieta hipocalórica e conseguiu recuperar o peso que tinha ao ingressar na unidade.

Os pais eram separados; quando ingressou na unidade, residia com a mãe, os irmãos e a companheira da mãe. Jeison mostrava-se constrangido ao falar do relacionamento homossexual que a genitora mantinha e diz que enfrentava muitos problemas com a companheira da mãe pelo fato de ser dependente de bebida de álcool, tornando-se muito violenta nessas ocasiões.

Com a internação de Jeison, o pai, seguindo decisão judicial, passou a assumir os dois filhos menores. O genitor mantinha um relacionamento com companheira, o qual terminou ao ter de assumir os filhos. Por essa razão, mudou-se para outro município vizinho, onde passou a residir com seus pais, para que o auxiliassem na educação dos filhos. Então, precisava viajar diariamente até o município de origem, onde mantinha seu trabalho há mais de dez anos na mesma empresa. A mãe de Jeison trabalhava como empregada doméstica.

Com a internação de Jeison e a retirada dos outros filhos pela Justiça, a genitora relatou-nos que passou a se sentir desamparada, pois Jeison sempre a defendia das agressões da companheira. Nesse período, a mãe passou por separações e retornos com a companheira, rompendo, por fim, definitivamente com esse relacionamento e buscando encerrar um ciclo de violência familiar. As experiências vivenciadas por Jeison nos levam a pensar nas idéias propostas por Giddens sobre o ‘enfraquecimento da tradição’, no sentido de que as escolhas do indivíduo podem levá-lo à autonomia se acompanhadas de uma atitude reflexiva; entretanto, quando não ocorre a reflexão, abre-se espaço a diversas formas de sofrimentos, sendo comum a busca de parâmetros fixos de identidade. (apud SAWAIA, 2004, p. 120).

Segundo o adolescente, após a separação, percebia a mãe mais tranqüila já que ela intensificou a qualidade no relacionamento com seus filhos, levando à aproximação familiar e ao estreitamento dos vínculos afetivos importantes. Os filhos menores puderam novamente freqüentar a casa materna após a separação com a companheira, o que também oportunizou a Jeison o estreitamento desse relacionamento, percebendo os irmãos como efetivamente seus irmãos, o que não ocorria anteriormente. Jeison relatou-nos que a mãe estava com um novo namorado, o qual trabalhava na mesma empresa do pai do adolescente e onde ele também tinha planos de ingressar.

Verificamos que o ambiente familiar, por possuir uma função estruturante na formação do indivíduo, deveria proporcionar-lhe o apoio e a continência necessária diante das dificuldades vivenciadas. No caso de Jeison, em virtude das mudanças na configuração familiar, especialmente após a separação dos pais, ocorreu um enfraquecimento da lei, da imagem do pai, relacionado aos novos papéis assumidos pelos homens e mulheres, como destaca Selosse (1995, p. 404-405). Abriu-se, assim, espaço para manifestações e atuações descritas pelo jovem, especialmente demarcados pela falta de ‘pontos de ancoragem’ e de ‘figuras de autoridade’ e de ‘interdições’. Diante dessa falta de continência e de apoio na nova configuração familiar e pelas situações de violência em que vivia, Jeison passa a identificar-se no relacionamento homossexual da genitora, repetindo a violência através de seu ato infracional.

Sendo a adolescência considerada um processo de mudança individual e de reorganização dialética através das vivências internalizadas, é um período de intensas modificações, que visam a um reequilíbrio. Segundo a análise de Selosse (1995, p. 251-252), as transgressões juvenis expressam as tensões, as insatisfações e as pulsões agressivas do jovem numa tentativa de aplacar os sofrimentos vivenciados por esses conflitos. Jeison manifestava, portanto, através da transgressão, uma prova de excesso que ultrapassa os limites colocados pelas regras e valores da sociedade, mas, por outro lado, reproduz em suas atuações as violências que ele próprio vivenciou na família.

O adolescente passou por um período em que havia progredido na MSE, chegando a frequentar curso profissionalizante e escola de ensino médio na comunidade, porém, ao furtar as passagens do instrutor do curso que realizava, foi retirado do mesmo e, devido aos vários problemas em que se envolveu, acabou regredindo em sua MSE para ISPAE. Destacamos que na escola onde estudou, Jeison conseguiu fazer bons vínculos, chegando a ser eleito presidente da turma, do que se orgulhava muito. O adolescente, embora sendo também vítima de um ambiente violento e hostil, possui uma história e uma genealogia que lhe possibilitaram uma interação com o meio, passando a utilizar-se de suas capacidades criadoras e espontâneas nesses relacionamentos, embora necessitasse de limites aos seus desejos, visando ao reconhecimento do desejo do outro.

Após um período de seis meses, Jeison novamente voltou a evoluir na conduta, conquistando a possibilidade de realizar atividades externas. Foi incluído em vários projetos,

destacando-se pelo seu interesse no projeto de equoterapia,<sup>39</sup> onde auxiliava em atividades terapêuticas os cegos, deficientes visuais e autistas, sendo um dos responsáveis pelo manejo do cavalo, orientando os participantes nas atividades realizadas. Neste trabalho, Jeison também se destacava por cantar junto com um deficiente visual (que tocava violão), intercalando seu tempo na atividade de equoterapia com as canções, quando era muito elogiado no grupo pela sua entonação de voz.

Quando foi convidado a participar do projeto de Inclusão Digital, Jeison ficou entusiasmado. Como uma das suas características era gostar de se comunicar, logo verbalizou o seu desejo através da internet, como ele disse: “Acho que pela internet dá pra gente se comunicar com os cantores que a gente gosta, né? Eu sempre quis ser cantor.” Mesmo que o adolescente somente tivesse acesso ao computador em poucas ocasiões na escola onde estudava antes de ingressar no Case, logo após seu primeiro dia de atividade ele expressou: “Eu mandei um *e-mail* para o Amado Batista (cantor) e agora quero ver o que ele responde.” Na mensagem encaminhada, Jeison dizia que gostava muito das músicas do cantor e perguntava-lhe se ele já estivera preso, pois, segundo o adolescente, muitas das letras falam sobre isso. Contudo, não recebeu retorno de sua mensagem.

Na entrevista conosco, após frequentar um encontro da atividade, Jeison declarou: “A internet é um outro mundo, porque dá pra viajar, como se fosse assim um avião, dizem assim: navegar na internet, e dá pra conhecer um monte de coisas... conversar com pessoas, com os atores, cantores, coisa que não daria pra fazer sem ser pela internet .” A expressão de Jeison nos leva a refletir sobre os sentidos da inclusão apontados por Maraschin (2005, p. 135), os quais se constituem em produção de vias a múltiplos sentidos, “[...] mas principalmente daqueles que buscam a efetivação de mudanças estruturais que afetam todos os participantes da rede”. Se as mudanças ocorrem de modo unilateral, não podem ser consideradas inclusivas, pois, como destaca a autora, passam a ser “[...] de subordinação, anexação, ou mesmo de uma violência simbólica”.

Nos encontros, Jeison sempre ficava ansioso, falava muito, manifestando-se de modo inquieto e, logo de início, acessando o seu *e-mail* para verificar as mensagens recebidas. Através de outras atividades e projetos de que participava, nos quais conversava e se

---

<sup>39</sup> O Projeto de Equoterapia é realizado através de uma parceria do Case, (coordenado pelo técnico em educação Isair Barbosa Abrão) com a Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da UPF, sob a coordenação do professor Dr. Péricles S. Vieira.

relacionava com várias pessoas, inclusive com estudantes da UPF, o adolescente repassava o seu *e-mail* e depois conferia quem se comunicava com ele, empolgando-se quando recebia mensagens e fotos tiradas com esses estudantes.

No terceiro encontro, foi realizada uma reportagem da UPF TV sobre a atividade em razão de um seminário sobre inclusão digital que seria realizado. Então, foi solicitado que alguns falassem, sendo preservadas a imagem e a identificação do adolescente. Jeison foi o único que se prontificou a falar, dizendo, inclusive, ‘podem mostrar o meu rosto e o meu nome, eu não tenho por que me esconder.’ Foi explicado ao adolescente que isso não seria possível, mas que, com certeza, ele poderia aparecer com a sua identificação em outras oportunidades, quando não estivesse no Case. A expressão de Jeison demonstrava o seu envolvimento e entusiasmo com a atividade que realizava e o sentimento de conquista ao exercer o seu direito à cidadania.

No quarto encontro, Jeison acessou uma página em que apareciam cenas de sexo explícito, razão por que logo foi advertido severamente pelo pedagogo. Então, ele se mostrou constrangido, não conseguindo fechar as páginas; pediu desculpas e disse: ‘Mas eu escrevi no google ‘mulheres e carros’ e apareceu isso!’ Todos os demais riam muito e faziam brincadeiras com ele dizendo: ‘Mas como Jeison... como tu faz uma coisa dessas... ta louco, piá!’ Com a ajuda do pedagogo, fechou as páginas que havia acessado. Durante todo o restante do tempo o fato foi motivo de risos e brincadeiras, inclusive no trajeto de retorno até a unidade, quando ele se justificava dizendo que ‘não imaginava que ia abrir aquilo.’

Como destaca Duarte, baseado nas idéias de Leontiev, os aspectos afetivo-emocionais do agir humano são diretamente dependentes do sentido da ação. Por isso, uma mesma ação pode vir acompanhada de diferentes emoções e sentimentos, pois depende de que atividade constitui a totalidade que dá sentido à ação. (2004, p. 53-55). Entendemos que Jeison, como, de modo geral, os jovens em sua idade, busca visualizar cenas de sexo, mas especialmente ele pelo fato de estar cumprindo MSE de internação, o que por si só restringe as suas possibilidades de manter relacionamentos sexuais. A atitude de Jeison mobilizou o grupo de adolescentes, os quais falavam sobre a situação em que ele se envolvera, pois certamente essa também era uma curiosidade e um desejo deles.

No decorrer dos encontros Jeison procurava fazer muitas coisas ao mesmo tempo, porém, por falta de conhecimento sobre o funcionamento dos recursos da internet, numa

ocasião, na sexta semana da atividade, ele interagiu com dois computadores ao mesmo tempo. Quando o pedagogo o questionou sobre isso, ele argumentou que “é pra não perder tempo”, pois, enquanto num ele abria as mensagens recebidas, no outro realizava outras atividades de navegação. Foi-lhe, então, explicado como poderia fazer esse procedimento no mesmo computador. Naquele encontro, ele nos encaminhou uma mensagem que dizia: “ai dona vera só pelo apoio de todos os tecnicos junto a senhora eo seu izair para o meu desligamento agora dia 25 a senhora sabe o esforso que estou fasendo estou com uma conduta boa na casa e quero seguir minha vida lá fora será que vou desligado?”. Respondi ao seu *e-mail* reforçando o empenho que ele demonstrava e que certamente isso repercutiria positivamente na progressão de sua medida e na sua vida.

Nessa ocasião, ele ficava perguntando se eu já havia respondido e logo acessava para ler a resposta. Embora com alguns erros ortográficos, o adolescente conseguiu se expressar e se comunicar, assumindo uma postura mais ativa na atividade que realizava. Uma das atividades que gostava de realizar na internet era encaminhar *e-mail* com sugestões de músicas para as rádios de seu município de origem; sempre fazia comentários, na maioria das vezes elogiando a programação. Também gostava de acessar a página do seu município procurando se informar dos acontecimentos de cultura, lazer e de esportes que eram programados, fazendo comentários sobre os mesmos e planos para os finais de semana em que realizava visita familiar.

Logo verificamos que Jeison conseguia se dar conta das possibilidades de comunicação pela internet e aproveitava as possibilidades para praticar. Ele procurava, por meio da ferramenta, “dizer a sua palavra”, conforme descrito por Craidy (1998, p. 75), visto que através da escrita e do recurso tecnológico buscava as respostas para suas inquietações. Quando fez sua última auto-avaliação na instituição, escreveu sobre os projetos de que participara e informou o seu *e-mail* para o juiz, referindo que “na internet eu descobro coisas que sempre quis saber também, é um projeto excelente”. Escreveu no final, ao solicitar o seu desligamento e apresentando seus vários argumentos: “Cometi um erro, não um crime”, referindo-se ao ato infracional que praticara.

Durante o período de internação, venceu um concurso de redação na unidade, realizado pela monitoria, cujo tema era a história de vida, a medida sócio-educativa e planos para o futuro. Na redação Jeison escreveu sobre sua sofrida trajetória, desde a separação dos pais,

quando ele tinha oito anos, e, depois de dois anos, a mãe iniciara o relacionamento conturbado com a companheira. Alguns episódios vivenciados são descritos por Jeison: “[...] tinha vezes que eu, minha mãe e meus dois irmãos pasava numa lavoura onde estava plantando soja porque meu padrasto não deixava nós entrar em casa”. Como vemos, o adolescente refere-se “ao padrasto”, delegando à companheira da mãe uma identidade masculina.

Ainda na redação que escreveu relatou alguns episódios vivenciados, expressando o seu sofrimento:

[...] às vezes pensava que a minha vida não tinha mais solução e pensava em me matar até dias de comemorações como natal, ano novo , páscoa etc, eu não passava com minha família, passava com meus “amigos” fazendo fúlia apanhava da polícia vivia feito um cachorro sem dono. Quando pensei em mudar de vida para o melhor sair do sofrimento tirar minha mãe e meus irmãos dessa vida desgraçada, fui cobrado pela lei e vim para a febem ou Case onde hoje me encontro bem melhor aprendendo cada dia coisas melhores... to fazendo um curso de informática na UPF e estou gostando muito.

Jeison descreve em sua redação o que geralmente alude nos atendimentos, ou seja:

Depois que eu sair daqui eu quero trabalhar, continuar meus estudos, ter minha esposa meus filhos, minha casa, e um dia olhar para trás e dizer foi difícil mas eu venci hoje estou firme com tudo o que um dia eu sonhei, quero sair da qui do Case uma pessoa renovada com pensamentos positivos para o futuro. O Case me ajudou a descobrir que eu não vim o mundo para sofrer mas sim para viver a vida ser feliz ter paz e ser alguém na vida onde as pessoas possam olhar para mim e dizer o Jeison (o nome foi modificado) é outra pessoa, educado alegre não usa drogas pra viver é trabalhador e tem uma família legal isso será para mim uma emoção. Aqui deixo minha história de vida... de um interno do Case que aprendeu a viver (assina o nome).

A equipe que o acompanhou na unidade avaliou que Jeison vinha se mostrando mais consciente de suas responsabilidades, respeitando limites e, principalmente, percebendo a necessidade de respeito pelo outro. Desejava retornar ao convívio social e retomar a convivência com seus familiares, além de dar continuidade ao trabalho e ao estudo, como planos para o seu futuro. Por isso, foi indicado um parecer favorável à progressão em sua MSE para meio aberto no final do mês de maio de 2006, sendo desligado do Case.

Em seu modo de expressão sobre os planos, constatamos que Jeison, pelos seus próprios relatos e pela avaliação da equipe, desenvolveu o pensamento abstrato apontado por Vygotsky (1998), com o qual ocorre um importante avanço, formando-se os verdadeiros conceitos. O conteúdo de seu pensamento transforma-se em convicção e inclina-se internamente para seus interesses, para as normas de conduta (em sentido ético) e para seus desejos e propósitos pessoais.

Após dez dias de seu desligamento, Jeison enviou um *e-mail* ao coordenador do projeto dizendo que estava estudando e que logo começaria a trabalhar; relatou que estava muito feliz por ter reconquistado sua liberdade. Nessa mensagem o adolescente mandava abraços aos demais colegas técnicos e aos adolescentes que permaneceram na instituição. Pela atitude de Jeison, constatamos que ele conseguiu se apropriar da tecnologia da informática, passando a utilizá-la como um meio de comunicação, podendo, assim, expressar-se e manter contatos, mesmo já residindo em seu município de origem. Isso nos leva ao pensamento apontado por Bonilla (informação verbal) de que a inclusão digital significa pensar na diversidade, considerando a cultura (cibercultura), a transformação, a participação, a produção, a decisão, a ação e o movimento de todos os indivíduos envolvidos como protagonistas nesse processo de cidadania eletrônica.

#### **7.4 Caso 04 - Carlos**

O adolescente tem dezoito anos e seu município de origem fica a aproximadamente 80 km de Passo Fundo. Carlos possui mais dois irmãos internados na unidade, entretanto destaca-se destes por suas características e planos pessoais. O adolescente consegue realizar um processo reflexivo sobre sua conduta, empenhando muitos esforços pessoais na busca de seus objetivos. Avalia seus atos infracionais como decorrentes das situações que vivenciava em seu bairro, argumentando com a falta de condições financeiras da família para a manutenção dos filhos, falta de atividades culturais, de lazer e recreação em sua comunidade e a ociosidade como fatores predisponentes à conduta infratora.

Antes da internação, Carlos residia com sua mãe e irmãos. Os pais eram separados, e o genitor era referido como uma ‘pessoa violenta’, que, segundo informações do jovem e de sua mãe, era dependente da bebida de álcool, fazendo uso diário de forma abusiva dessa substância. No relatório avaliativo realizado pela equipe que o atende, foi destacado o quanto a violência familiar vivenciada pelos filhos desde crianças repercutiu na sua formação, visto que, com exceção de duas crianças, todos são usuários abusivos de drogas. Assim, os três filhos do sexo masculino estão no Case e a filha, também adolescente, foi internada numa comunidade terapêutica em razão do uso de drogas.

Com a separação dos pais, a mãe passou a trabalhar na colheita de erva-mate, ficando fora de casa durante todo o dia. Os filhos, por não encontrarem a continência necessária nos pais, passaram a exercer uma vida autônoma, no sentido de exercer algum trabalho pelo bairro e, em razão da vulnerabilidade vivenciada, iniciaram sua participação em atos infracionais. Vinculado a esse contexto familiar, alia-se o contexto sociocultural de violência no bairro em que viviam, onde, segundo seus relatos, ao assumir um papel violento, ‘b cara passa a ser respeitado’. A expressão de Carlos evidencia a questão da identidade que assume o adolescente infrator, apontado por Selosse (1995, p. 406-7), de que é melhor ter uma identidade transgressora do que não ter nenhuma reconhecida, baseado nas metáforas de medunização e vampirização. Assim, na análise do autor, numa sociedade do consumo ocorre uma mudança na lei das relações contratuais, transformando o trinômio: desejo-tempo-satisfação no binômio desejo-satisfação. Esse modelo, que evidencia as imagens compensatórias de onipotência e prazer, explicita o desejo de reconhecimento encontrado por Carlos.

Carlos não se lembrava de aspectos significativos em relação a sua infância e, quando era questionado sobre isso, geralmente permanecia em silêncio, sem verbalizar o que pensava. Relatou que fizera uso de maconha por dois anos; segundo ele, quando a mãe descobriu, demonstrou sua decepção, e ele se comprometeu a parar com o uso, o que realmente ocorreu. Relata que foi nesse período em que fez uso de drogas e passou a se envolver em atos infracionais, especialmente de furtos e roubo, delegando à influência dos amigos sua conduta infratora. Fazia uso eventual de bebida de álcool antes de ingressar no Case.

Em relação à vida escolar, Carlos relatava que estudara até a sétima série do ensino fundamental. Estudava pela manhã e foi transferido para o turno da noite, mas, como tinha

muitos inimigos e temia circular neste turno, deixara de estudar. Prosseguiu os estudos na escola da unidade e estava freqüentando o primeiro ano do ensino médio.

Inicialmente, na unidade, Carlos apresentava uma conduta permeada de pequenos problemas de relacionamento com outros adolescentes, envolvendo-se seguidamente em “brincadeiras inadequadas”, o que repercutia em medidas disciplinares.<sup>40</sup> Com os funcionários sempre apresentou uma conduta educada, embora mantivesse uma postura de inibição e introversão, evitando muito o contato interpessoal. Destacamos que Carlos é facilmente influenciável pelo grupo de adolescentes, entendendo-se, desse modo, seus problemas disciplinares.

Após um ano e meio de internação, Carlos apresentou uma grande evolução na sua conduta de um modo geral. Participava de várias atividades externas, evidenciando muito empenho. Um dos projetos de que participou também foi o de equoterapia, onde auxiliava as pessoas cegas, deficientes visuais e autistas em atividades de terapia com cavalos; evidenciou muito investimento na atividade, auxiliando os cegos a se locomoverem, orientando sobre o local e acompanhando-os nas atividades práticas com os animais. Destacamos que, num dos encontros, quando ia saindo do setor, um funcionário lhe disse: “Tá na hora de fazer alguma coisa boa na vida para os outros”, ao que Carlos respondeu: “Já fiz muita coisa errada mesmo, mas agora eu quero ajudar a quem precisa e gosto de fazer isso”.

Ao ser convidado a participar da atividade de inclusão digital, Carlos aceitou mostrando-se motivado, porém evidenciou muita insegurança em relação ao manuseio da ferramenta, argumentando que nunca tivera acesso ao computador nem sabia manuseá-lo. As verbalizações de Carlos nos levam à análise de Freire (1996, p. 149), de que os avanços tecnológicos deveriam estar a serviço e disponíveis a todos os indivíduos, oportunizando-lhes o acesso às ações educativas democraticamente.

Carlos disse que já ouvira falar que “dá pra fazer um monte de coisas” com internet, mas não conseguiu explicar o quê. Não sabia qual era a função de um *e-mail* nem sabia explicar como poderia utilizar o conhecimento da informática na sua vida. Percebemos nas

---

<sup>40</sup> A instituição estabelece normas e regras de convívio, as quais, quando transgredidas, podem levar ao enquadramento em medidas disciplinares, que, segundo o Pemseis (RIO GRANDE DO SUL, 2002a, p. 131-137), podem ser de natureza leve, média e grave. Nas circunstâncias de envolvimento em medidas médias e graves, o adolescente é ouvido pela Comissão de Avaliação Disciplinar, que tem como objetivo resguardar o direito de convívio entre os internos, oferecendo atenção específica ao jovem nas suas necessidades momentâneas.

verbalizações do jovem o reflexo de sua insegurança e baixa auto-estima, pois, após um encontro de que participara, referiu: ‘Eu acho que não vou conseguir aprender a mexer com o computador .... eu fiz uns bagulhos lá e já me esqueci de tudo... eu não tenho cabeça pra isso daí... se vocês não estiverem no meu lado me ajudando, eu não sei fazer nada...’.

As expressões manifestadas por Carlos levam-nos a refletir sobre o fenômeno da naturalização da exclusão social e dos papéis do estigma, apontados por Sawaia (2004) e Goffman (1982) ao descreverem, respectivamente, sobre a incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão e as expressões conformistas, o que contribui para a manutenção do sistema social.

No segundo encontro, Carlos tentou acessar seu *e-mail*, mas havia esquecido a senha, sendo necessário criar outra. Após abrir a caixa de mensagens do *e-mail*, Carlos leu as mensagens que recebera do monitor que o acompanhava e do pedagogo; depois permaneceu durante todo o encontro acessando e lendo letras de músicas sertanejas. Nos demais encontros, além dessas atividades, realizou jogos e acessou páginas de algumas marcas de tênis, de clube de futebol, de programas de televisão, entre outras.

Através das suas verbalizações, das atividades desenvolvidas e da relação que Carlos estabelecia com a ferramenta da informática, verificamos que ele possuía uma visão de reprodução e de consumo das TIC, baseada na cultura da passividade e da recepção da situação vivenciada, sem assumir um papel protagonista e de autoria nesse processo.

No quinto encontro, Carlos já evidenciava uma melhor interatividade com a internet, recebendo *e-mail* com fotos em que ele aparecia no projeto de equoterapia. O adolescente perguntou como deveria fazer para revelar as fotos recebidas, sendo-lhe explicado que deveria copiá-las num disquete, para, então, encaminhá-las a um laboratório de fotografias. Conversou sobre isso e lhe foi fornecido um disquete para salvar as fotos.

O adolescente destacou-se por ser bastante educado e solícito; falava sobre suas questões pessoais e atos infracionais, realizando autocrítica de suas ações, reconhecendo seus erros e referindo que não queria mais agir ilicitamente. Falava sobre sua namorada e manifestava o desejo de constituir sua própria família e mantê-la através do trabalho. Carlos recebeu progressão para medida em meio aberto no final do mês de maio de 2006.

Ao finalizarmos os relatos das histórias desses jovens, entendemos que a proposta de inclusão digital oferece aos adolescentes a possibilidade de exercício à cidadania, permitindo-

lhes protagonizar seu papel na (re)inserção social. Percebemos que os adolescentes, cada um a seu modo, mantendo seus interesses, procuraram apropriar-se da internet, buscando realizar as atividades mais próximas a sua cultura. Como afirma Teixeira (2002, p.45), um processo educacional que vise ao desenvolvimento de indivíduos como cidadãos implica, necessariamente, o diálogo entre educação e cultura. Desse modo, entendemos que, além de cumprir com a legislação vigente (ECA, art.123 e 124), a qual garante aos adolescentes cumprindo MSE de internação atividades pedagógicas, culturais, recebendo acesso aos meios de comunicação social, a inclusão digital proporcionou aos jovens a possibilidade de exercício a cidadania, direito básico que deveria ser garantido a todos os cidadãos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este estudo, percebemos que a realidade de nossa experiência diária com os adolescentes que se encontram privados de liberdade nos faz refletir cada vez mais sobre a nossa práxis. Essa vivência, tantas vezes dolorosa e difícil, especialmente quando nos deparamos com as “grades mentais”, que impedem a ética da inclusão, de novas perspectivas e de convivência, como cita Carmen Oliveira (2001, p. 238), leva-nos a momentos de desesperança, de tristeza e solidão. Tais sentimentos manifestam-se especialmente quando nos deparamos com nossa impotência diante de algumas situações complexas, tanto referentes à estrutura histórico-cultural de nosso contexto social, a questões funcionais inerentes ao trabalho numa instituição total, como também ao embrutecimento que nos atinge, enquanto sujeitos e como sociedade, ao nos depararmos com as questões de violência, que é uma das conseqüências da fragilidade dos laços sociais e da ausência de democracia.

Infringir faz parte do funcionamento humano, caso contrário, estaríamos inertes e indiferentes ao sistema hegemônico que nos rodeia. Entendemos que as perversidades do sistema socioeconômico em vigor nos conduzem a uma violência simbólica, tornando-nos cada vez mais individualistas dentro da nossa cultura narcísica da “lei de Gérson”,<sup>41</sup> latente em nosso meio histórico-cultural. Diante desse contexto, torna-se imprescindível uma mobilização em busca de uma cultura que valorize o “ser humano” ao invés do “indivíduo consumidor”,

---

<sup>41</sup> A “lei de Gérson” é citada tanto por Oliveira (2001, p. 239) como por Levisky (1997, p. 23) ao se referirem à expressão utilizada por um conhecido jogador de futebol, em décadas passadas, num comercial em que ele referia: “O importante é levar vantagem em tud o”, utilizando-se de um “jeitinho” egocêntrico, manifestando uma cultura narcísica e individualista em detrimento do aniquilamento do sentido de existência do próximo.

que invista nas relações interpessoais, na convivência, na garantia dos direitos, visando criar novas perspectivas para nossas crianças, jovens, adultos e idosos.

Parece utópico, mas, como já afirmavam os ecologistas há muitas décadas, é necessário que se “pense globalmente e aja localmente” (OLIVEIRA, 2001, p. 238), pois nossa tarefa está além da ecologia ambiental, “b que está em jogo é a ecologia social e das subjetividades.”(p.239). Entendemos a subjetividade como um conjunto das condições que tornam possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em condições de emergir como território existencial auto-referencial, como descreve Guatarri (1992, p. 19): “[...] em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”. Um ideal de democracia social deveria garantir os direitos a todos os cidadãos, ou seja, a “proteção integral” prevista no ECA. Assim entendendo nosso contexto, faz-se necessário o investimento no “agir local”, ou seja, em nosso caso, garantir os direitos dos adolescentes que se encontram em cumprimento da MSE de internação. Somente com ações inclusivas é que construiremos novas práticas sociais.

Como procuramos descrever neste trabalho, com a experiência vivenciada, percebemos que é por meio do investimento e da valorização do jovem que se alicerçam novas perspectivas para eles. Procuramos transcrever uma realidade vivenciada numa atividade, porém, pelas observações feitas, percebemos o quanto a luta pela garantia dos direitos se faz necessária. Acreditamos, como afirma Craidy (2005), que é pelas relações e interações que as pessoas se desenvolvem, e é com uma cultura democrática e uma ética inclusiva que poderemos auxiliar esse jovem.

Pensando na questão do adolescente em processo de reinserção social, percebemos que a caminhada está apenas iniciando. Ao participarmos do projeto de inclusão (não apenas digital, mas, sobretudo, sociocultural) com os adolescentes em condição de privação de liberdade, entendemos que as alternativas diante do processo de exclusão social perpassam, inevitavelmente, por processos educativos que visem ao respeito, ao reconhecimento e à valorização do outro.

Desse modo, pensamos que essa atividade educativa, mediada pela ferramenta da informática, despertou interesse nos adolescentes, trazendo-lhes a possibilidade de outros projetos de vida, o desenvolvimento da autonomia e outros significados incorporados através da inclusão digital. Assim, um processo de reinserção social aproxima-se mais da garantia do

direito à educação e à participação em atividades socioculturais e do respeito à diversidade, fundamentais em qualquer processo educativo.

O processo de inclusão digital vivenciado, por ser uma atividade interativa, realizada “fora dos muros” (utilizando a expressão de um adolescente), num ambiente acadêmico, permitiu aos adolescentes internados no Case/PF sentirem-se protagonistas nesse processo de aquisição de conhecimento e, especialmente, de exercício de cidadania. Nesse sentido, reportamo-nos à expressão de Jeison, ao enviar um *e-mail* para o coordenador do projeto uma semana depois de ter sido desligado da instituição, onde dizia: “aí seu isair eu estou estudando e vou começar a trabalhar estou muito feliz com a liberdade dá um abraço pra gurizada e pros outros técnicos”. Percebemos aí que a inclusão digital demonstrou ter contribuído nesse processo de inclusão social. O adolescente demonstrou com o conhecimento adquirido e pelo *e-mail* que criou durante a atividade, as possibilidades de comunicação e de expressão criadas por esse novo meio de interação social.

A inclusão digital passa a significar a possibilidade de contato com a nova linguagem do mundo contemporâneo. Sendo a linguagem (em suas diversas formas de expressão) a mediação com a realidade, torna-se um meio de interação, possibilitando a intersubjetividade, pois é através da palavra que encontraremos alternativas de busca da superação das expressões de violência, como afirma Craidy (2005, p.145). A possibilidade de expressar a “sua palavra” é destacada por Freire (1981, p.79) como um dos objetivos das atividades educativas. Nesse sentido, parece-nos que a atividade de inclusão digital contribuiu de modo a propiciar um retorno do adolescente ao convívio comunitário mais preparado e com as condições mínimas de exercer seus direitos e deveres no meio social.

Os adolescentes, ao evidenciarem seu entusiasmo e motivação envolvendo-se nessa atividade, conduzem-nos a refletir sobre a necessidade de estarmos abertos às mudanças e ao novo, como bem destacou Freire (1996, p.153), pois “[...] o fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude”. Conforme vimos durante o desenvolvimento do trabalho, a aprendizagem ocorre por meio das mediações e das interações dos sujeitos, buscando, assim, além de um entendimento de muitas situações que se apresentam no contexto social, alternativas diante das problemáticas existentes. É necessário, entretanto, refletir que, apesar da possibilidade de interação através da ferramenta tecnológica da internet, esta não é por si só a solução para o problema da exclusão social, nem significa a

redenção dos excluídos, pois, dependendo de como for usada, poderá ser um instrumento de novas formas de dominação.

Na pesquisa que realizamos, observamos que os adolescentes, ao vivenciarem oportunidades nas quais se sintam protagonistas, onde passam de espectadores a atores e autores na sua trajetória, valorizam a atividade, além de investir esforços nessa caminhada. Salientamos que, para realizar a atividade, os jovens assumiam um contrato verbal, do qual algumas regras fazem parte, dentre as quais: respeitar as regras do LCI quanto às atividades permitidas de acesso; não se envolver em condutas indisciplinadas na unidade, pois, conforme a gravidade das mesmas, poderiam ser afastados do projeto que contempla atividades externas, além de outras normas inerentes ao funcionamento da instituição. Observamos, entretanto, no grupo acompanhado que todos os adolescentes procuraram cumpri-las, ou seja, os limites colocados através das regras, destacados por Selosse (1995), refletiram-se no envolvimento dos jovens na atividade durante todo esse período. Isso nos conduz a pensar nas conseqüências positivas que o investimento nas atividades pedagógicas, culturais e de lazer proporciona não apenas ao jovem, mas ao meio onde ele vive.

Verificamos também que alguns adolescentes se apropriaram da TIC com muita facilidade, passando a utilizá-las como um instrumento que os auxiliasse, seja para comunicação, seja para lazer, informação, interação, visando a uma melhor preparação para o seu processo de reinserção social. Conforme enfatiza Valente (2005, p. 19-20), é necessário que as idéias de inclusão, independentemente da sua natureza (econômica, social e digital), não estejam restritas ao acesso as TIC, mas, sobretudo, que haja uma apropriação dessas tecnologias “[...] para promover as transformações necessárias na melhoria da qualidade de vida”. Percebemos, especialmente, pelas apropriações realizadas pelos adolescentes, que a atividade foi um meio de abrir-lhes algumas possibilidades, tanto do ponto de vista cognitivo (na construção de novos conhecimentos), como afetivo ou social, refletido nos vínculos reforçados pela comunicação interativa.

Ao analisarmos a atividade protagonizada pelos adolescentes em situação de privação de liberdade, torna-se importante destacar a questão da auto-estima que a atividade lhes proporcionou. Além disso, no decorrer dos encontros era visível o entrosamento entre o grupo, a facilidade que adquiriam para acessar os assuntos de seu interesse e para planejar as atividades que queriam realizar. Percebemos que até mesmo a reação diante dos “erros” era

um aprendizado, pois, como descrevem Pellanda e Gorczewski (2005, p. 110), “no computador, errar é visto como algo necessário para conseguir o caminho de busca”. Quem sabe possamos aprender que, na vida, os “erros” cometidos também podem ser um caminho de busca, e isso nós aprendemos na convivência com os nossos jovens. Desse modo, a inclusão digital possibilitou aos adolescentes o contato com a nova linguagem do mundo contemporâneo, oferecendo-lhes um espaço que, além de lúdico e prazeroso, favoreceu a promoção e valorização de novas formas de comunicação, expressão, interação e formação de novos significados simbólicos à subjetividade do adolescente que cumpre MSE de internação em seu processo de reinserção social.

Observamos que dois dos adolescentes que participaram desta pesquisa, ao progredirem na MSE para meio aberto, continuaram a utilizar o *e-mail* criado durante a atividade para se comunicar com o coordenador do projeto. Salienta-se que a iniciativa de manter os contatos partiu dos adolescentes e que, à medida que escreviam, recebiam retorno de suas mensagens. Como exemplo, citamos o adolescente Jeison, que progrediu para medida em meio aberto no mês de maio/06, participando de apenas oito encontros no projeto “mutirão pela inclusão digital”, o qual vem mantendo contatos com uma periodicidade mensal através do *e-mail*, comunicando suas conquistas: emprego e primeiro salário, o prosseguimento dos estudos, sua participação em torneios de jogos de xadrez em sua escola, além de expressar sua felicidade por reconquistar a liberdade.

O outro adolescente que vem mantendo contatos através do *e-mail*, com periodicidade quinzenal, é Jeremias, o qual progrediu na MSE no mês de agosto/06, participando de aproximadamente dezoito encontros. Jeremias passou a se comunicar com o coordenador, anunciando suas conquistas no time de futebol em que se manteve atuando, fala dos jogos e locais no estado onde participará, informa com entusiasmo que conseguiu deixar de fumar e que essa conquista o tem auxiliado no desempenho esportivo e no bem-estar geral, comunica que no final do ano conseguirá assinar contrato efetivo no time profissional do clube em que joga.

É importante destacar que, embora Jeison exerça uma função laborativa num local onde não tem acesso a internet, procurou em sua comunidade, nos momentos de lazer, esse acesso e estabeleceu contatos através de seu *e-mail*, mesmo tendo participado de apenas dois meses da atividade de inclusão digital. Já o adolescente Jeremias, por se manter residindo no

clube esportivo, passou a ter mais facilidade de acesso à internet, cujos contatos são mais sistemáticos. Percebemos que a proposta de inclusão digital permitiu a ambos os adolescentes encontrarem um meio eletrônico de comunicação e interação, permitindo-lhes a manutenção de vínculos com pessoas significativas e a construção de outras possibilidades em suas trajetórias.

Através das comunicações que os adolescentes passaram a estabelecer por meio da internet, podemos concluir que a proposta de inclusão digital possibilitou-lhes a apropriação da tecnologia digital, passando a utilizá-la como forma de comunicação, interação; permitiu que os jovens expressassem suas conquistas, desafios e planos que vêm tendo para suas vidas. Percebemos que esse retorno, através das informações dos adolescentes, protagonizadas por eles mesmos, gratifica a equipe de trabalho e incentiva outros adolescentes da unidade, os quais passam a se identificar com os investimentos e conquistas comunicados por jovens que estavam internados assim como eles. Nesse sentido, reportamo-nos à expressão do “espelho”, descrita por Selosse (1995, p.406), de que é possível investir na construção de uma identidade que não “petrifique” o sujeito, ao contrário, que possa torná-lo protagonista de sua história em construção, podendo comunicar às pessoas que fizeram parte de um período de sua vida seus investimentos e conquistas.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, I. B.; BIASIN, V. L. *Pesquisa sobre vivências escolares e experiências com uso de substâncias psico-ativas nos adolescentes do CASE de Passo Fundo*. Passo Fundo, 2004.

ADORNO, Sérgio. Criança: A Lei e a Cidadania. In: RIZZINI, I. (org). *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula, 1993. P. 101-112.

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 62, p. 9-25, abr. 2004.

ARENDT, Hannah. *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

\_\_\_\_\_. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BACHMAIR, B. *Socialização em uma cultura determinada pela mídia: como a socialização pela mídia se deixa compreender teoricamente e se descrever empiricamente?* Conferência proferida como aula inaugural ao primeiro semestre letivo de 2006, na Universidade de Passo Fundo/RS, no dia 09.03.06. Título no: *Sozialisation in einer von Medien bestimmten Kultur: Wie lässt sich Mediensozialisation theoretisch fassen und empirisch beschreiben?*

BAKHTINE, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N.). *O marxismo e a filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARROS, F. A. de. Liberdade e responsabilidade. *Conselho Federal de Psicologia*, Brasília, dez. 2005.

BELLONI, M. L. A integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, R. G. (Org.); PRETTO, N. De L. Et al. *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 54-73.

BENINCÁ, E. *Senso Comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_; GRUPO DE ESTUDOS. Grandes e pequenas exclusões: exclusão camuflada – excluídos no interior. *Revista de Educação: Inclusão e Exclusão*. Brasília, ano 34, n. 137, out./dez. 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 62, p. 26- 43, abr. 2004.

BONILLA, Maria Helena. *Escola aprendente: para além da sociedade de informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.1996.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8069/1990. Brasília, Distrito Federal, 1990.

BRASIL. *Fundação Nacional do Bem Estar do Menor* - Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964. Disponível em: <<http://www.risolidaria.org.br/vivalei/outrasleis/funabem.jsp>>. Acesso em out.2006.

BROCKMEIER, J. *Psicologia: reflexão e crítica – Narrative: problems and promises of an alternative paradigm*. Porto Alegre: UFRGS, v.16, n. 3, 2003.

BUCCI, Eugênio. Como a violência na TV alimenta a violência real – da polícia. In: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria R. *Videologias*. São Paulo: boitempo, 2004. p. 107-116.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria R. *Videologias*. São Paulo: boitempo, 2004.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da internet – Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CERNICCHIARO, L. V. *Dicionário de direito penal*. São Paulo: Ed. José Bushatsky, EUB, 1974.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAVES, E. O C. Educação, temas transversais e tecnologia In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 108-124.

COLETÂNEA DE POESIAS E TEXTOS. Escola estadual de ensino fundamental Herbert de Souza e Centro da juventude de Santo Ângelo. Santo Ângelo, 2001.

COLETÂNEA DE POESIAS E TEXTOS. Escola estadual de ensino fundamental Herbert de Souza e Centro de defesa dos direitos da criança e do adolescente – escola de passagem. Santo Ângelo, 2005.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – CRP/SP – *O futuro do Brasil não merece cadeia*. São Paulo: Benfica, 2001.

COSTA, Antonio. C. G. da C. *O Protagonismo juvenil passo a passo*. Lagoa Santa: Takamo-Modus Faciendi, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). *Brasília: capital do debate – o século XXI – Ética*. Rio de Janeiro/Brasília: Garamond/Codeplan, 1997. p. 67-86.

CRAIDY, C.M. *Meninos de rua e analfabetismo*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_; GONÇALVES, L.L. *Medidas sócio-educativas: da repressão à educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. Parecer escrito na banca de defesa. FAED, Passo Fundo, set. 2006.

DALBOSCO, C. A. *Interacionismo simbólico e problemas de sociabilidade escolar*. Texto elaborado para a disciplina ‘Pesquisa em Educação’. Passo Fundo: UPF, 2005.

D’AVILA, Paulo Alario. *Concepção arquitetônica das unidades de internação da Fasergs*. 2001.

DEMO, Pedro. *Charme da exclusão social: polêmicas do nosso tempo*. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2002.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A . N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 62, p., abr. 2004. p. 44-63.

ESPÍNDULA, D.H.P.; SANTOS, M.F de S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 357-367, 2004.

FACCI, Marilda G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 62, p., abr. 2004. p. 64-81.

FALEIROS, Vicente de Paula. Impunidade e inimputabilidade. *Serviço Social e Sociedade*, ano XXV, n. 77, p. 78-97, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. *A questão da violência*. Disponível em: <http://www.solavanco.com/artigo09.html>. Acesso em: mar. 2006.

FONTANA, R. A C. A Constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 71, p. 221- 234, jul. 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir – História de violência nas prisões*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROÉS, Teresinha. Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, N. M. L.; BRANDÃO, L. M.B. (Org.). *Informação e informática*. Salvador: Edufba, 2000. p. 283-307.

GERVAIS, Yves. *Lá prevention des toxicomanies chez les adolescents*. Paris: L'Harmattan, 1994.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. *Estigma*. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GÓMEZ, A I. P. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 99-117.

GUATARRI, Félix. *Caosmose um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 141-156.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HASSE, S. H. A informática na educação: mito ou realidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p.125-138.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1989.

KEHL, Maria R. Televisão e violência do imaginário. In: BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria R. *Videologias*. São Paulo: boitempo, 2004. p. 87-106.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LÈVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LEVISKY, David Léo. Apresentação. In: LEVISKY, David Léo. (Org.). *Adolescência e violência – Conseqüências da Realidade Brasileira*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 13-14.

LUBISCO, Nídia M. L. À guisa de introdução. In: BRANDÃO, Lídia M.B. (Org.). *Informação e Informática*, Salvador: Edufba, 2000, p. 7-35.

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

MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. Lisboa: Horizonte, 1976.

MARASCHIN, Cleci. Redes de conversação como operadoras de mudanças estruturais na convivência. In: PELLANDA, N.M.C. (Org.). *Inclusão digital – tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 135- 143.

MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MELLO, S. L de. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 5.ed. Petrópolis. Vozes, 2004. p. 129-140.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

\_\_\_\_\_. *O método 6: Ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Carmen S. *Sobrevivendo no inferno*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas”. In: PRIORE, M. D. *História das crianças no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 347-375.

PELLANDA, Nize M. C.; GORCZEWSKI, Deisemer. Projeto Capilaridade: uma experiência com jovens em situação de vulnerabilidade social. In: PELLANDA, N. M. C. (Org.). *Inclusão digital – tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 97-112.

PRIORE, Mary D. *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

REY, Fernando L.G. *El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski*. Educação & Sociedade. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200006)>. Acesso em: out. 2006.

RIO GRANDE DO SUL. *Pemseis*. Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e Semiliberdade no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002a.

RIO GRANDE DO SUL. *Folha da gente*. Informativo da fundação de atendimento sócio-educativo do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n.15, jul. 2002b.

RIZZINI, I. *A criança e a lei no Brasil: revisando a história (1822-2000)*. 2.ed. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2002.

ROURE, Glacy Q. de. *Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes na sociedade brasileira*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: a de todos. *Política Democrática*, Brasília, ano 1, n. 2, p. 191-197, 2001.

SARAIVA, J.B.C. *Adolescente em conflito com a lei – da indiferença à proteção integral – uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 5. ed. Petrópolis. Vozes, 2004. p. 7-13.

SEABRA, C. *Inclusão digital: algumas promessas e muitos desafios*. Disponível em: <<http://www.cidec.futuro.usp.br/artigos/artigo12.html>>. Acesso em: jun.2006.

SELOSSE, J.. *Adolescence, violences et déviances (1952-1995)*. Vigneux: Editions Matrice, (Sous la direction de: Jacques Pain et Loich – M. Villerbu, 1997). (1995)

SERPA, Luiz Felipe P. *Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador: Edufba, 2004.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos em cena... e as teorias por onde andam? In: SCHERER-WARREN, Ilse; LEIS, Hector; COSTA, Sérgio et al. *Cidadania e multiculturalismo: a teoria social no Brasil contemporâneo*. Lisboa: Socius, 2000. p. 23-51.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, Mariza, V. da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Org.). *Língua e cidadania – o português no Brasil*. Campinas: Pontes, 1996. p. 151-163.

SPIGAROLI, Angélica A. Et al. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) como ferramentas potencializadoras para inclusão: um desafio para a sociedade. In: PELLANDA, N. M. C. (Org.). *Inclusão digital – tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 211-231.

TAVARES, J. de F. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

TEIXEIRA, Adriano C. *Internet e democratização do conhecimento – repensando o processo de exclusão social*. Passo Fundo: UPF, 2002.

\_\_\_\_\_. FRANCO, Sérgio R. K. O projeto de Emersão Tecnológica de Professores como Experiência de Inclusão Digital. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA – SIIIE05. Leiria, Portugal, p. 16-18. Disponível em: <<http://www.upf.br/forum/list.php?f=87>>. Acesso em: jul. 2006..

\_\_\_\_\_. Disciplina “Tópicos especiais em Informática na Educação – Inclusão Digital na Cibercultura”, no curso de Ciências da Computação. UPF, Passo Fundo, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Extra!* Informativo da Faculdade de Educação. Porto Alegre: Faculdade de Educação, ano III, n. 31, maio 2005.

VALENTE, José A. Prefácio. In: PELLANDA, N.M.C. (Org.). *Inclusão digital – tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-20.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VÉRAS, Maura, P. B. Exclusão social – Um problema de 500 anos. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 5.ed. Petrópolis. Vozes, 2004. p. 27-50.

VIGOTSKI, Lev. *Obras escogidas*. Tomo IV. Distri:Visor Distribuciones, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Semionovich. *O desenvolvimento psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZACHARIAS, V. .L. C. F. Vygotsky e a educação. Disponível em <[www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html](http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html)>. Acesso em: abr. 2005.

ZALUAR, Alba. Aumento da criminalidade está ligado ao tráfico de drogas. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/entrevistas/albazaluar.htm>>. Acesso em: out. 2006.

ZANELLA, A. V. *Vygotsky: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Ed.Univali, 2001.

## OBRAS CONSULTADAS

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada*. Língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. CFP nº 010/05 – *Código de ética profissional do psicólogo*. Brasília, ago. 2005.

ESTÁCIA, Jamile. *Os efeitos do uso do computador na subjetividade do adolescente*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

LEMOS, A. *Inclusão digital*, disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/inclusao.pdf>

MARQUES, Mário Osório. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Unijuí, 1999.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia*. Fundamentos e recursos básicos. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

OZELLA, S. (Org.). *Adolescências construídas – a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, L.; FORACCHI, M. *Educação e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

RAUBER, J.J.; SOARES, M. (Coord.) *Apresentação de trabalhos científicos – normas e orientações práticas*. 3. ed. Passo Fundo: UPF, 2003.

ROSA, Elisa, Z. Da rua para a cidadania: a construção de sentidos na construção da travessia  
In: OZELLA, S. (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-200.

SERPA, Luiz Felipe P. Realidade virtual: novo modo de produção de paradigmas. In:  
LUBISCO, N. M. L.; BRANDÃO, L. M. B. (Org.). *Informação e informática*. Salvador: Edufba, 2000. p. 181- 206.

TEIXEIRA, Adriano C. *Formação docente e inclusão digital: a análise do processo de emersão tecnológica de professores*. 2006. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

TRIVINÕS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário aplicado

### QUESTIONÁRIO AOS ADOLESCENTES DO CASE/PF QUE PARTICIPAM DO PROJETO ‘MUTIRÃO PELA INCLUSÃO DIGITAL’

Este questionário busca colher algumas informações pessoais e opiniões sobre a atividade realizada com acesso à internet na Universidade de Passo Fundo. Procuraremos manter o seu anonimato, ou seja, sem identificá-lo. A contribuição de suas respostas é muito importante, pois nos ajudarão a pensar sobre o trabalho realizado e também em formas de mudanças de acordo com as sugestões recebidas.

1. Você já teve algum contato com computador (antes dessa atividade)?

( ) sim

( ) não

2. Você já teve acesso à internet (antes dessa atual)?

( ) sim

( ) não

3. Sim para...

( ) digitar

( ) chat/bate-papo

( ) enviar e receber mensagens

( ) outros motivos

4. Não por...

( ) falta oportunidade

( ) falta tempo

( ) desinteresse

- outros motivos
5. Com que frequência você utiliza o computador fora desta atividade?
- Com muita frequência
- Com uma frequência média
- Com pouca frequência
- nunca utilizo
6. Você acha que essa atividade ( aprendizagem) poderá contribuir para sua vida?
- sim
- não
7. Sim para...
- me comunicar com as pessoas
- auxiliar a conseguir emprego
- me sentir incluído nesse mundo da informática
- lazer
- prosseguir os estudos
- somente para aprender a lidar com o computador e a internet
- ter acesso a outros conhecimentos
- interagir com pessoas de outras culturas
8. Não porque...
- não gostei
- acho que nunca terei um computador
- acho que nunca terei outra oportunidade de manusear com computador
- Outros motivos
9. Você acredita que vai usar a informática “sistematicamente” na sua vida?
- Sim, em atividades de lazer

- Sim, apenas para introdução à informática no Case e na UPF
- Sim, mesmo depois que sair do Case
- Sim, em algumas disciplinas, por iniciativa de alguns professores
- Não, porque eu não terei acesso a computador depois que eu voltar para minha família
- Não, porque eu não me sinto capacitado a fazer uso sem a ajuda
- Sem opinião formada

10. Tem interesse em aprofundar seus conhecimentos na área da Informática?

- Sim, para trocar e-mail e me comunicar
- Sim, mas só para conhecimento geral
- Sim, para procurar emprego.
- Não

11. Dispondo de um computador em sua escola, em que atividades você iria utilizar?

- Para digitar textos
- Para produzir e editar imagens
- Para registrar dados e pesquisas da escola
- Para realizar pesquisa na internet
- Para navegar na internet
- Para me comunicar (e-mail, chats)
- Para produzir cartazes, folders e posters
- Outras formas de utilização

12. O que você mais gosta de acessar na internet?

- e-mail
- páginas de músicas
- páginas de notícias
- jogos
- chats
- páginas de carros, motos

( )....

13. O que significa para você ter um e-mail?

14. Você já se comunicou com alguém por e-mail, depois que começou a participar dessa atividade?

( ) sim

( ) não

15. Se sim, foram significativos? Por quê?

16. Que tipo de preparação você obteve para manusear o computador?

( ) iniciei com o uso no Case/PF

( ) participei de curso na comunidade, antes de ingressar no Case

( ) participei de curso na comunidade, depois que ingressei no Case

( ) por iniciativa pessoal, através de leituras de livros e revistas

( ) outras formas

17. Evidencie os principais aspectos que considera positivos em sua experiência com o computador:

18. Evidencie os principais aspectos que considera negativos em sua experiência com o computador:

19. Qual sua idade:

( ) 12 anos

( ) 13 anos

( ) 14 anos

( ) 15 anos

( ) 16 anos

( ) 17 anos

18 anos

19 anos

20 anos

20. Qual o seu grau de escolaridade:

Etapa III do Ensino Fundamental

Etapa IV do Ensino Fundamental

1º ano do Ensino Médio

2º ano do Ensino Médio

3º ano do Ensino Médio

Ensino Médio Concluído

21. Quanto tempo estás internado no Case?

## **APÊNDICE B – Termo de consentimento**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO PARTICIPANTE

Prezado Adolescente

Eu, VERA LUCIA BIASIN, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “ O processo de inclusão digital no contexto da (re)inserção social de adolescentes privados de liberdade”, para a dissertação de Mestrado em Educação, realizado na UPF – Universidade de Passo Fundo – RS, sob a orientação da professora Doutora Tatiana Bolívar Lebedeff. Como você está participando dos encontros no Laboratório Central de Informática da UPF, solicito a sua autorização para a utilização dos dados colhidos no estudo proposto.

O objetivo do estudo é verificar quais as contribuições que esta atividade de inclusão digital pode proporcionar ao seu processo de retorno à convivência comunitária e aos teus planos de vida. O acompanhamento aos encontros, as entrevistas, os questionários e anotações realizadas, fazem parte da coleta de dados para o referido estudo. É importante esclarecer que os dados colhidos somente serão usados para o referido estudo, não sendo, em hipótese alguma, instrumentos de avaliação da tua medida socioeducativa na unidade, assim como será assegurado o sigilo quanto a sua identidade, ou seja, os dados serão confidenciais, sendo assegurado o seu anonimato. Desse modo, fica esclarecido que os dados colhidos e a sua opinião na atividade de pesquisa não incorrerão em riscos ou prejuízos de qualquer natureza.

Pelo presente instrumento, DECLARO estar participando espontaneamente da pesquisa acima descrita, sendo informado de forma clara, detalhada e por escrito, da justificativa e dos procedimentos da pesquisa. Fui esclarecido ainda de que não receberei recursos financeiros pela participação na pesquisa e da garantia de que as informações não serão utilizadas em meu prejuízo.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido, consinto em participar da pesquisa proposta, resguardando ao autor do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação da mesma.

---

Participante

---

Pesquisador

---

Diretor do Case – representante legal

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Passo Fundo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**APÊNDICE C – Roteiro para a entrevista com os adolescentes durante a realização da atividade**

1. O que representa para você a participação nesta atividade de inclusão digital?
2. O que você pensa sobre esta atividade?
3. O que você mais gosta da atividade realizada?
4. O que você menos gosta na atividade realizada?
5. O que você mudaria na atividade?
6. Em que você acredita que esta atividade vai te ajudar?
7. Que sugestões você gostaria de dar para melhorar a atividade realizada?
8. Como você se sente participando da atividade?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)