

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CARTAS DOS ADOLESCENTES INTERNOS DA FEBEM:
O que revelam e o que ocultam?**

MARY FÁTIMA GOMES RODRIGUES

**PIRACICABA, SP
2005**

**CARTAS DOS ADOLESCENTES INTERNOS DA FEBEM:
O que revelam e o que ocultam?**

MARY FÁTIMA GOMES RODRIGUES

ORIENTADORA: Prof^a Dra. ANNA MARIA LUNARDI PADILHA

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós Graduação em Educação
da UNIMEP como exigência parcial para
obtenção de título de Mestre em Educação**

**PIRACICABA, SP
2005**

BANCA EXAMINADORA

**Orientadora: PROF^a Dra. ANNA MARIA LUNARDI
PADILHA**

PROF. Dr. JÚLIO ROMERO FERREIRA

PROF^a Dra. MARISA APARECIDA PEREIRA SANTOS

PROF^a Dra. ROSELI APARECIDA CAÇÃO FONTANA

Dedico esse trabalho ao Laudinho, Kauê e a Bárbara, essa nova vida que chega juntamente com o término dessa dissertação.

AGRADECIMENTOS

Ao Laudinho Rodrigues, meu grande “mestre” e companheiro de 21 anos, pela paciência, contribuição, companhia e amor que sempre dedicou a mim e a nossa família.

Ao Kauê Parú, meu filho, sempre ao meu lado nos momentos importantes desse trabalho e da minha vida.

A Deus, por me conceder a dádiva de ser “mãe” pela segunda vez, num momento tão importante da minha vida.

A Anna Maria. L. Padilha, minha querida orientadora e parceira incansável desse trabalho, pela orientação, dedicação, competência, contribuição e brilho em suas ações para que sempre tornasse melhor essa produção.

Ao Maurício Gomes, meu irmão, por me proporcionar o mergulho ao mundo dos menos favorecidos de uma camada popular.

A Doraci Gomes Relva, minha “irmã mãe” pela preocupação de meus passos e pela torcida pelas minhas conquistas.

A toda minha família pelo apoio e incentivo aos meus projetos de vida e educacionais.

A Marisa Aparecida Pereira Santos, Coordenadora do Curso de Pedagogia da USC, por acreditar sempre em meu potencial, incentivando-me a cada momento e me proporcionando oportunidades profissionais.

Aos meus alunos, adolescentes internos da FEBEM, por me proporcionar reflexões e argumentos para este trabalho, fazendo da minha utopia de vida um objeto concreto nas ações pedagógicas.

A Roseli Diccine Mariano, Coordenadora Pedagógica da FEBEM, pelo apoio e incentivo ao meu trabalho, abrindo portas para minhas necessidades de informações.

A Juliana Pereira de Albuquerque Storniolo, pela amizade que nasceu entre nós, companhia e partilha e pelos momentos vivenciados de estudos, alegrias e tristezas durante essa jornada tão importante em nossa vida.

Aos professores da Pós Graduação da UNIMEP, pelas contribuições e descobertas. Em especial ao Professor Júlio Romero Ferreira, por me acompanhar desde meu ingresso no Mestrado.

A Roseli Aparecida Cação Fontana, pelas considerações e colaborações na Qualificação.

A Ednéia Soares de Souza Oliveira e Vera Spezzi pela companhia nas viagens que juntas realizamos.

As secretárias do Programa, Ivone Rodrigues Sacilotto e Elaine Xavier Pereira pela atenção, disposição e carinho por toda minha trajetória do Mestrado.

A Fundação do Bem Estar do Menor – FEBEM.

A CAPES pelo Financiamento.

RESUMO

O objetivo deste trabalho, articulado com meus objetivos de vida, foi mostrar, através de cartas escritas por adolescentes infratores de uma unidade da FEBEM, um dos caminhos encontrados como prática pedagógica e nelas captar o que era revelado e ocultado pelos meus alunos quando escreveram para suas mães, amigos e namoradas, considerando as condições sociais concretas, nas quais as cartas foram produzidas, ou seja, o ambiente carcerário, a censura, a distância entre os meninos e sua comunidade, a sala de aula, as relações estabelecidas, os conflitos, os silêncios. A utilização de onze cartas selecionadas deu-se com a permissão dos alunos e de seus familiares, bem como pertenciam aos arquivos pessoais da professora-pesquisadora por serem atividade pedagógica desenvolvida durante as aulas.

A perspectiva teórico-metodológica escolhida foi a Histórico-Cultural de Lev Vigotski e a enunciativo-discursiva de Mikhail Bakhtin, procurando trazer contribuições de outros autores, cujos pensamentos e obras ampliaram as possibilidades de compreensão e análise do objeto de estudo. O caminho metodológico diz respeito aos fundamentos e processos, nos quais se apóia a reflexão.

O texto foi organizado em cinco capítulos, procurando abranger as seguintes questões: trajetória da pesquisadora até seu objeto de estudo; caracterização da instituição e dos internos; contribuições teóricas ao estudo; possibilidades de leitura das cartas produzidas e considerações finais.

Foram construídos quatro núcleos temáticos para a análise, depois de várias leituras das cartas: 1. A carta como tentativa de aproximação com o outro; 2. Busca do reencontro e a falta que sentem das pessoas que não estão presentes; 3. Declaração de amor, do bem querer; 4. Arrependimento, pedido de perdão e promessa de mudança de vida.

Além do que pude viver na instituição carcerária, meus alunos me mostraram, me disseram, escreveram, confidenciaram, revelando e ocultando uma importante instância da sociedade. Não apenas como *uma parte* dela, mas como uma parte que contém o todo – *uma totalidade*. Posso dizer que mesmo na violência e na exclusão social, os meninos não estão destituídos de suas condições humanas de desenvolvimento – elas estão apagadas, mas com marcas de possibilidades.

ABSTRACT

The target of this work, articulated with my life aims, is to show, through letters written by violator adolescents from a FEBEM unit, one of the pedagogic way found and in them find what was revealed and hidden by my pupils as writing to their mothers, friends and love hearts taking into account the real social conditions in which those letters were produced, I mean, the jail environment, the censorship, the distance between the children and their communities, the classroom, the established relations, the conflicts, the silences...

I had the pupils and their family authorization to use the eleven selected letters, as well as they belong from the private file of the survey teacher once they were classroom activities.

The chosen theoretical-pedagogical view was a historical cultural from Lev Vigotski and a enunciative-discursive from Mikhail Bakhtin, always trying to get additions from many other authors whose considerations and production widely opened the comprehension and analysis possibilities of the subject study. The methodological way is concerning the fundamentals and processes, in which such a reflection is standing.

The text was organized in five chapters trying to cover the following: the way followed by the researcher until her object of study; institutions and internals characterization; theoretical additions to the study; possibility of reading produced letters and final considerations.

Four thematic nucleuses were built for analysis, after many readings of subjected letters: 1. The letters as an attempt of getting closer to each other; 2. A search to meet again and the feeling of missing someone that is absent; 3. Love declaration to the loved one; 4. Regret, asks to be forgiven and a change in live promise.

Besides what I could see in a prison institution, my pupils had shown, told, written and disclosed confidences to me, revealing and hidden, an important instance of society. Not only as a part of it, but as a part within the whole - *a totality*. I can say that even in the violence and in the social exclusion, the children are not dismissed of their developing human conditions - they are pale, but marked by the possibility.

SUMÁRIO

I. Palavras de Apresentação	10
II. De que Instituição estamos falando?	18
1. Onde estão/estavam os meninos cujas cartas foram escritas?	19
2. O que é a FEBEM?	19
3. Há um caminho a percorrer no processo de permanência dos adolescentes na Instituição	21
4. FEBEM sai da esfera da Educação para responsabilidade da Secretaria de Justiça	22
5. Quem vai para a FEBEM	22
III. Cartas: um ato de presença	30
1. Segunda feira – os momentos da escrita	33
2. O espaço de produção	36
IV. Contribuições teóricas ao estudo	41
1. Lev Semionovich Vigotski	42
1.1. Psicologia concreta do homem	45
1.2. Constituição cultural do homem	45
1.3. Mediação semiótica	46
1.4. Desenvolvimento e aprendizagem	48
2. Mikhail Mikhailovitch Bakhtin	54
2.1. Suas contribuições	55
V. Modos de olhar para os dizeres dos meninos: possibilidades de leitura	62
1. A carta como tentativa de aproximação com o outro	66
2. Busca do reencontro e a falta que sentem das pessoas que não estão presentes	69
3. Declaração de amor, do bem querer	73
4. Arrependimento, pedido de perdão e promessa de mudança de vida	78
VI. Em meio ao movimento do caminho, no lugar de um final, uma reflexão	86
Referências	93
Bibliográficas	94
Bibliografia de Apoio	96
Ilustração	98
Anexos	99

PALAVRAS DE APRESENTAÇÃO

“Toda gente precisa de aprender. Também tu vais aprender. Ainda bem que me disseste francamente: eu não sei.”

ANTON MAKARENKO - Poema Pedagógico I (1980, p.21).

A trajetória da pesquisadora na área da educação não começou com a entrada no mestrado. Como bem disse Mikhail Bakhtin, muitas vozes estiveram presentes em minha vida, que foram constituindo-me no que sou e que continuarão a alicerçar-me. Considerando a vida de cada indivíduo como uma multiplicidade de vozes, repito com esse autor:

Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma possibilidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Todo sentido festejará um dia seu renascimento (BAKHTIN, 1992, p.414).

E, desta forma, pretendo escrever este texto como um enunciado no sentido bakhtiniano. Assim, no diálogo com os autores, com experiências de vida e o desejo de compreender as revelações, bem como as vivências ocultas nas cartas dos internos da FEBEM, meus alunos, de forma renovada e com sentido novo, como sugere o título deste estudo, utilizando-me de palavras da língua.

que não são de ninguém, porém, ao mesmo tempo só as ouvimos em forma de enunciados individuais, só as lemos em obras individuais, e elas possuem uma expressividade que deixou de ser apenas típica e tornou-se também individualizada (segundo o gênero a que pertence), em função do contexto individual, irreproduzível, do enunciado (idem, 1992 p.312-313).

Por dificuldades e contradições em minha vida, trabalhei em uma casa noturna com meu irmão - uma casa para jovens de classe popular - responsável pela divulgação e organização de eventos. Mundo estranho para mim. Fiz parte deste espaço e das atividades dele durante oito anos. Como aprendi com aqueles jovens humildes e transformadores do meu lugar de trabalho em espaço de alegria! Início aí minha trajetória junto às pessoas menos favorecidas, empobrecidas. Neste lugar, conheci também um outro lado – o da violência, das gangues, das drogas, da

prostituição - favela, miséria, mas também ética e proteção aos que lhe eram queridos. Lembro-me do respeito, carinho e proteção com que muitos desses jovens se dirigiam a mim, até mesmo nas ruas. Momentos marcantes para minha constituição, contribuições valiosas que me tornaram aberta para um novo olhar para o mundo e para o ser humano, consegui ser mais fraterna e solidária.

Uma nova fase se inicia quando volto para a universidade em 1993, cursando Educação Artística e me lançando ao magistério. Logo no primeiro semestre do curso, vou ministrar aulas em uma escola distante da cidade, que atendia crianças e adolescentes da área rural, lugar de muitos mistérios, lendas e histórias – novamente um espaço que me era estranho. Começo a ser professora.

Quando da conclusão do curso, em 1997, iniciei minha caminhada profissional no Projeto Criança 2000¹.

Comecei como estagiária do curso de Educação Artística no segundo semestre de 1997 e depois fui convidada pela Coordenação Geral dos Projetos Sociais para que, no mês de dezembro, substituísse o Orientador de Artes, pois, neste período, estaria coordenando uma equipe de universitários em trabalhos de extensão no Estado de Tocantins.

Os adolescentes integrantes do Projeto Criança 2000, com quem interagia, diferenciavam-se dos alunos com quem trabalhei como professora-estagiária no curso de graduação, pois faziam parte de um projeto social, não configurado como escola.

Algo me preocupava sobremaneira: a baixa auto-estima dos meninos e meninas. Pareciam-me inseguros e com medo do fracasso, ou melhor, refletiam o fracasso vivido.

Fui cursar Pedagogia – queria aprender mais e aprimorar minha prática profissional, adotando Paulo Freire como meu mestre. Atuei em Aldeia Indígena como parte de um trabalho nos campos educacional e de evangelização. Missão desafiadora em contexto estranho para mim. Novamente estava mergulhada no desconhecido. E por aí fiquei durante cinco anos. Ao mesmo tempo, envolvi-me com cursos de formação para professores leigos no Estado de Tocantins e no Programa de Alfabetização Solidária² das regiões Norte e Nordeste.

¹ O objetivo do Projeto Criança 2000, Bauru/SP é fornecer formação educacional, tentando afastar-se do assistencialismo, é confessional e filantrópico, oferece práticas educativas e trabalha com a prevenção do chamado “risco social”.

² Programa do governo federal para combate ao analfabetismo de jovens e adultos

Envolvida de “corpo e alma” aceitei trabalhar com deficientes mentais: 126 crianças e adolescentes que me ensinaram a olhar o mundo com maior amplitude e sentir a necessidade de estudar cada vez mais.

Formei-me em Pedagogia , em Dezembro de 2002.

Uma alternativa de trabalho se apresentou: ser professora da Fundação do Bem Estar do Menor (FEBEM). Prestei concurso e passei. Em junho/2003 assumi a classe multisseriada (séries iniciais do Ensino Fundamental) nesta instituição. Novamente o desconhecido, o novo, o desafio e a vontade de continuar envolvida, por inteiro, com parte vulnerável da população sofrida e excluída.

Era preciso conhecer, observar, criar laços afetivos. Estava eu diante de onze alunos cuja expectativa não parecia ser outra: sair dali, ir embora, ter liberdade. Eles me foram revelando suas experiências vividas, as quais quase ocultas que solicitavam olhar e escuta apurados. Mais tarde aprendi: tratavam-se de um olhar e um escutar indiciários.

Domingo era dia de visita. Pais e alguns parentes previamente selecionados pela instituição passavam algumas horas no período da tarde com os internos. Nestas horas, notícias corriam sobre as famílias, os bairros, os amigos: “[Fulano] *foi pego pela polícia*”; “*Não tem comida em casa...*” “*Sua vó está doente*”; “*Sua mãe não veio porque não tinha dinheiro para o ônibus*”. Alguns não recebiam visitas, mas ouviam o que os familiares dos colegas falavam.

Eu notava uma agitação maior na segunda-feira quando começava a aula. As observações dessa agitação e o desejo de entendê-la deixaram-me mais atenta aos indícios que os alunos me forneciam: comentavam se haviam ou não recebido cartas da família ou de amigos; alguns, por falta de notícias, queriam comunicar-se e saber o que estava acontecendo em casa ou no bairro; nas visitas alguns adultos perguntavam: “*você recebeu carta de (...)?*” Na segunda-feira questionavam os agentes de proteção: “*onde está minha carta?*”; “*Cadê minha carta? Na visita falaram que alguém escreveu pra mim, cadê?*”

Tomei uma decisão: todas as segundas-feiras organizar um tempo para a escrita de cartas, utilizando esse momento como parte do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando significá-las como contato com pessoas que se encontravam do outro lado do muro, o qual os separava de seus familiares e amigos.

Os que queriam responder às cartas recebidas, pediam idéias do que escrever: “*senhora*”, *dá idéia do que escrevo!*”. Os que não haviam recebido visitas nem cartas, comportavam-se de pelo menos duas maneiras diferentes: ou manifestavam-se querendo escrever ou mudavam de atividade – desenhavam, rabiscavam e, muitas vezes, deitavam na carteira, dando a impressão de estar dormindo.

Tais situações constituíram-se também na gênese das relações que foram se estabelecendo entre: professora, alunos - internos da Febem, leitura e escrita, família, amigos, cartas.

Carta, gênero discursivo e como tal com tipos “relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p.279). Comunicação entre os de dentro e os de fora; entre os que ficarão mais tempo dentro que fora e os que ficarão mais tempo fora.

Estava em gestação minha pesquisa e “as cartas” tornaram-se meu objeto de estudo nesta dissertação: os modos de dizer, os discursos que circulavam nos momentos da escrita delas – as condições de sua produção –; o momento da escrita e os indícios dos sentidos produzidos pela linguagem das/nas cartas – polissemia, aparente explicitação, ocultamento, neologismos, dizeres próprios de seu grupo social, tanto de origem quanto de convivência temporária na Instituição.

A produção de sentidos que se dá sempre em um contexto histórico, em situações concretas de vida social como nos ensina Lev Semionovich Vigotski em suas obras. Cartas fazem parte das relações sociais dos meninos e, portanto, constituem suas subjetividades. “A essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais” (MARX e ENGELS, 1996,p.13).

Neste contexto, refiro-me às cartas de meus onze alunos internos da FEBEM, no período de Junho a Dezembro de 2003, nas aulas das séries iniciais do ensino fundamental, em classe multisseriada. Digo, portanto, de relações de ensino e de cartas que são direitos garantidos legalmente aos infratores em regime de internação, como se pode ler no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas
Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

³ De acordo com as regras da instituição, os meninos deveriam reportar-se à professora, chamando-a de “senhora”.

a) corresponder-se com seus familiares e amigos

b) receber escolarização e profissionalização (p.36-37)⁴

Meu envolvimento com crianças e adolescentes dos grupos sociais menos favorecidos, em várias situações concretas de vida deles, foi referência para minha prática educativa e, ao estar diante dos meus alunos, em um regime carcerário, não foi diferente. Por isso eu não tive medo de enfrentar as grandes dificuldades que se apresentavam a cada iniciativa de fazer, da sala de aula, um ambiente de coletividade e de trabalho, como ensina Makarenko.

Os objetivos do estudo foram, portanto, identificar nas cartas e nas condições de sua produção, valores e comportamentos, sentimentos, significados, embates, resistências, confrontos, para tentar compreender a multiplicidade de vozes presentes nas cartas dos internos da FEBEM. Captar os efeitos de sentidos, considerando o processo de institucionalização de determinados significados/sentidos presentes no jogo ideológico das relações de força e de afeto que permeiam sua vida.

O recorte será realizado, tendo em vista o caráter polissêmico da adequação às normas os quais estão submetidos e da resistência a elas, bem como as condições de produção, tanto da escrita das cartas quanto da situação de internos, de reclusos, por serem infratores.

Infratores e internos são obrigados a frequentar aulas do ensino fundamental, como direito, ainda não sabem ler e escrever ou, se sabem, o fazem com limitada competência. O que me faz lembrar de Conceição Paganele⁵ quando afirmou que "A própria escola pública já não educa, imagine uma escola pública dentro da Febem. É uma escola de faz-de-conta". Disse também que "o jovem que consegue se desenvolver lá dentro tem sorte. (...) muitos saem das unidades semi-analfabetos como entraram, mas com o diploma de 8ª série. Eles não conseguem acompanhar a escola fora da unidade, aí, desistem".

Alguns dos alunos por estarem em processo de alfabetização, não realizavam sua escritura autonomamente, assim, estabelecemos um momento em nossas aulas para redigir cartas para seus familiares e amigos, proporcionando um momento quase mágico⁶ de comunicação com os seus.

⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. Capítulo IV - Das Medidas Sócio-educativas. Seção VII – Da internação.

⁵ Presidente da Associação de Mães e Amigos de Crianças e Adolescentes em Risco (AMAR), em entrevista à Revista Caros Amigos, Março de 2000, p. 30-36.

⁶ Estou chamando de "mágico" pela transformação de feições, gestos, sons reveladores quase como as transformações que acontecem nas mágicas e que encantam a platéia.

Eu realizava, para os que ainda não escreviam sozinhos, a escrita (era escriba deles) através do pensamento e idéias estabelecidas por eles e, muitas vezes, com eles.

Para não correr o risco de parecer que concebo a linguagem como algo pronto, acabado e transparente, procurei registrar o dito pelos meus aprendizes e, por meio de suas falas, revelavam-se como sujeito. Daí vale lembrar o que diz Orlandi (2001): “O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes” (p.19).

É preciso assinalar que ler as cartas recebidas por eles, também passou a ser tarefa minha – algumas vezes fui solicitada a ler as cartas recebidas, se bem que, na maioria das vezes, quem fazia isso eram os colegas já leitores.

Mais algumas observações prévias ajudam o leitor a compreender as condições da pesquisa: uma delas diz respeito ao fato de que antes de receberem ou enviarem suas cartas, essas eram lidas por uma técnica, psicóloga ou assistente social, profissionais responsáveis por um certo número de internos, cujo papel era de informá-los, acompanhá-los, interceder por eles e apoiá-los; via de regra, os adolescentes enviavam ou recebiam fragmentos de correspondência. É preciso uma cuidadosa análise que leve em consideração essa condição institucional, mesmo não sendo meu objetivo, neste trabalho, analisar a instituição como tal. A outra observação diz respeito à posse das cartas dos adolescentes: chamo tais cartas de *documentos pedagógicos ou escolares*.

Ao tornar-se rotina, a escrita das cartas às segundas-feiras estabeleceu-se um vínculo maior com os meninos que mais utilizavam desse momento e propus um arquivo para o rascunho dessas cartas. Organizei uma pasta para cada um deles a qual ficava em meu armário. Esta pasta era dividida da seguinte forma: cartas enviadas e recebidas. As recebidas, os adolescentes escolhiam se gostariam de guardá-las em seus pertences ou se ficariam neste armário. As enviadas, eu procurava mantê-las no arquivo, mas nem todos concordavam e, claro, não eram obrigados a isso. Três alunos costumavam oferecer seus rascunhos para eu guardá-los; outro, posteriormente, após sua mãe ter recebido as cartas, foram-me oferecidas para esta pesquisa, cartas obtidas no próprio endereço da família.

Neste primeiro texto, uma espécie de abertura, de apresentação, pretendi colocar o leitor em contato com a relação entre minha trajetória de vida e a pesquisa. Desejei também dar um panorama do espaço físico, do tempo e das pessoas envolvidas neste estudo.

O espaço, uma das unidades da FEBEM, a sala de aula de ensino fundamental, as condições de instituição que leva a qualificação de sócioeducativa, mas que é, na verdade cárcere, prisão. O tempo refere-se à permanência dos meninos como internos nessa instituição, estabelecido pelo juiz da vara de Crianças e Adolescentes. Refere-se, também aos meses em que fui professora desses alunos - tempo vivido e as relações estabelecidas.

Neste espaço e neste tempo a professora-pesquisadora, os alunos, os agentes de proteção que ficavam na porta da sala de aula, a coordenadora pedagógica, as famílias, as técnicas - encarregados de censurar entrada e saída de cartas.

Desejo, neste momento, indicar, mesmo que ainda de forma muito breve, dois dos autores em quem busco importantes referências: Mikhail Bakhtin [1895/1975] e Lev Semionovich Vigotski [1896/1934] Eles têm em comum: a época em que viveram - final do século XIX e primeira metade do século XX; a matriz marxista - modo de ver o mundo/conceber os indivíduos como o conjunto das relações sociais encarnadas em nós.

Busco outros interlocutores que vão me ajudando a compreender objeto e objetivos do estudo. Destaco, neste final da primeira parte, um deles: Anton Semionovich Makarenko [1888/1939] que, em sua época empenhou-se em construir uma nova sociedade - a socialista. Entre seus estudos, interessa-me principalmente a organização, por ele, de uma escola na qual a coletividade e trabalho eram princípios da pedagogia socialista. Makarenko faz parte da constituição de minha subjetividade. Informações sobre ele: autor; o tempo vivido por ele; os fundamentos; os princípios da pedagogia socialista e suas obras constam no anexo 01.

DE QUE INSTITUIÇÃO ESTAMOS FALANDO?

1. Onde estão/estavam os meninos cujas cartas foram escritas?

Não pretendendo examinar exaustivamente a Fundação Estadual do Bem Estar do Menor – FEBEM, porém, considerando que foi neste espaço que as cartas foram produzidas e os autores delas são justamente os internos nesta instituição, meus alunos durante seis meses, penso ser necessário apresentar as palavras oficiais dos documentos que regem a estrutura e o funcionamento da FEBEM, no momento da pesquisa, no que diz respeito: a) à história da instituição; b) ao projeto pedagógico (anexo 3); c) ao guia do educador (anexo 4) e d) ao guia do educando (anexo 5).

A escolha por iniciar assim esta primeira parte é informar, ainda que seletivamente, por meio de alguns documentos, do que se está falando, do ponto de vista oficial, quando se diz popularmente: “*adolescentes internos da Febem...*”; “*adolescentes infratores na Febem...*”; “*aqueles menores foram para a Febem*”, “*menores infratores devem ir para a FEBEM...*”

2. O que é a FEBEM⁷

A FEBEM-SP - Fundação Estadual do Bem Estar do Menor é uma instituição ligada à Secretaria de Estado da Justiça e Defesa da Cidadania. Antes de ser da responsabilidade desta Secretaria, estava a cargo da Secretaria da Educação. Tem como objetivo primordial aplicar, em todo o Estado, as diretrizes e as normas dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promovendo estudos e planejando soluções direcionadas ao atendimento de adolescentes na faixa de 12 a 18 anos, autores de ato infracional.⁸

A FEBEM -SP presta, atualmente, assistência a aproximadamente 18 mil adolescentes em todo o Estado de São Paulo, inseridos em programas sócio-educativos específicos: privação de liberdade e liberdade assistida, dependendo do grau infracional e da idade.

A FEBEM tem por finalidade:

⁷ Estes dados sobre a FEBEM foram atualizados e transcritos através do site www.febem.com.br em 05 de Outubro de 2004.

- Cumprir as decisões da Vara da Infância e Juventude;
- Elaborar, desenvolver e conduzir programas de atendimento integral que incluem a profissionalização e a reintegração social do adolescente;
- Selecionar e preparar pessoal técnico necessário à execução de seus programas e objetivos e aprimorar a sua capacidade profissional, mantendo para isso atividades de formação contínua e aperfeiçoamento;
- Participar de programas comunitários e estimular a comunidade no sentido de obter a sua indispensável colaboração para o desenvolvimento de programas de reintegração social e/ou cultural, educacional e profissional dos adolescentes;
- Manter intercâmbio com entidades que se dediquem às atividades que desenvolve, no âmbito particular e oficial, celebrando convênios e contratos com as mesmas, sempre que conveniente e/ou necessário à harmonização de sua política, ou ao cumprimento de seus objetivos e
- Propiciar assistência técnica aos municípios que pretendem implantar obras ou serviços destinados ao mesmo objetivo.

Quando os municípios apoiam a implantação de uma unidade em seu território, o estado deve fornecer todas as condições materiais e de pessoal.

O chamado circuito fechado ou privação de liberdade conta com 77 unidades da FEBEM em todo o Estado de São Paulo, abrigando cerca de 6.800 adolescentes - um número que se altera dia a dia, em razão de novas internações e das desinternações determinadas pela Vara da Infância e da Juventude.

3. Há um caminho a percorrer no processo de permanência dos adolescentes na instituição

- **Atendimento inicial:** é a porta de entrada da instituição. O programa é destinado a prestar o primeiro atendimento a 100% dos adolescentes a quem se atribui a autoria de ato infracional

⁸ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, artigos 103, 104 e 105), ato infracional é a conduta descrita como crime ou contravenção penal praticado por adolescentes menores de 18 anos, considerados penalmente não responsáveis.

no Estado de São Paulo, em cumprimento ao **artigo 175 do ECA**. A unidade acolhe adolescentes pelo prazo máximo de 72 horas, prazo esse definido por uma portaria do DEIJ – Departamento Estadual da Infância e Juventude, antes de sua apresentação ao sistema de Justiça.

- **Internação provisória:** programa destinado ao atendimento de adolescentes infratores antes da recepção da sentença, previsto no **artigo 108 do ECA**. O jovem é cadastrado e pode ficar com restrição de liberdade pelo prazo máximo de 45 dias. É o tempo que ele fica na UIP – Unidade de Internação Provisória. Neste período, os adolescentes têm um acompanhamento escolar, mesmo se não estivessem freqüentando uma escola quando do ato infracional. Nestes 45 dias são desenvolvidos programas sócio-educacionais, tais como: desenho, escrita, leitura, palestra, filmes, dentre outros, com o objetivo previsto no projeto, denominado “resgate da cidadania”.
- **Internação:** programa de atendimento privativo de liberdade para adolescentes infratores com sentença judicial já definida, ou seja, já está condenado. O prazo máximo de permanência na instituição é de três anos, conforme o **artigo 122 do ECA**.
- **Semi-liberdade:** programa destinado a adolescentes infratores como forma de transição para o meio aberto. O adolescente trabalha ou estuda fora da instituição, devendo voltar à tarde para dormir em sua unidade de origem, como determina o **artigo 120 do ECA**.
- **Liberdade assistida:** o chamado circuito aberto, quando o adolescente e sua família são acompanhados por assistentes sociais e psicólogos durante um período determinado, devendo comparecer à instituição, juntamente com seus familiares responsáveis para uma avaliação periódica, até que complete o cumprimento das medidas sócio-educativas - **Artigo 118 do ECA**.

4. FEBEM sai da esfera da educação para responsabilidade da Secretaria de Justiça

Em Outubro de 2001, A FEBEM já havia passado da Secretaria de Assistência Social para a de Juventude. Em menos de três anos houve três mudanças de pasta: Secretaria Social, Secretaria da Educação e Secretaria da Justiça.

O governo expressa o objetivo de aproximar a FEBEM do Poder Judiciário e Ministério Público, como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para facilitar a adoção de medidas tais como a prestação de serviços comunitários por parte dos adolescentes que tenham cometido infrações leves.

Documentos explicam que toda a área pedagógica e educativa da FEBEM continuará sob responsabilidade da Educação, havendo assim uma parceria de secretarias, não causando um isolamento, e sim uma integração entre secretarias e órgãos públicos.

O documento que rege essa alteração nas secretarias vigora a partir de 26 de agosto de 2004, sob o Decreto Estadual nº 48.893:

Artigo 1º - Passa a vincular-se à Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM-SP, entidade vinculada à Secretaria da Educação.
Artigo 2º - As Secretarias de Economia e Planejamento e da Fazenda providenciarão os atos necessários à efetivação da transferência de dotações orçamentárias com vista ao cumprimento deste decreto.
Artigo 3º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogado o Decreto nº 47.567, de 1º de janeiro de 2003.

5. Quem “vai para a Febem”⁹?

Os adolescentes que chegam até a FEBEM são menores infratores como, por exemplo, S., que foi meu aluno. Já havia completado 16 anos de idade e estava nesta unidade, depois de ter passado por outras. Por quase dois meses eu não identifiquei se ele sabia ler ou não. Negava-se a ler quando solicitado. Certo dia, levei por escrito a letra da música “Velha Infância” dos Tribalistas. Cada aluno deveria ler uma parte do texto. S. negou-se a ler, dizendo: *“Eu não sei ler, como cê quer que eu leia!”* Esse mesmo modo de se expressar ocorreu por várias vezes. Fiquei sabendo depois que ele sabia ler. Foi quando levei um dos poemas do livro “Os vinte poemas” de Carlos Drumond de Andrade, li para a classe e depois pedi para que cada um lesse um verso e aí sim S. decidiu ler; leu um dos versos conforme solicitado e disse: *“Que coisa linda. Isso é que é saber escrever coisa bonita!”* Leu em voz alta para a sala toda. Foi um momento inesquecível. A emoção envolveu-me e naquele momento só soube parabenizá-lo e

⁹ A expressão “vai para a Febem” foi aspada por ser, como todo discurso, polissêmico. Pode significar a justificativa judicial, a expressão popular circulante, a intenção de que o leitor saiba de que sujeitos se fala e não apenas de que infrator se está falando.

concordar que Carlos Drumond de Andrade era um grande poeta e que escrevia coisas maravilhosas. Foi o único momento que compartilhei de sua leitura numa convivência de meses. S. não lia, mas estava sempre muito atento ao que eu lia para eles em momentos de leituras na biblioteca e sala de aula. Não saberia dizer o que fazia com que este aluno se negasse a ler em outras oportunidades.

Ele me contava, aos poucos, partes de sua história quando ficávamos juntos durante o intervalo ou mesmo quando eu ficava ao lado dele, na sala de aula: *“Eu não gosto de estudar”* – dizia-me ele. E continuava me contando que seu irmão mais velho ficou bastante tempo em uma unidade em Franco da Rocha. Um pouco mais e fiquei sabendo que este irmão participou de uma rebelião, ficou machucado e *“levou muitos pontos na cabeça”*.

Aos poucos fui entendendo as marcas da violência em sua vida:

“Meu irmão é mais forte que eu, então ele leva vantagem, nossas brigas são com armas, levei um tiro no braço [mostra no braço o tiro que levou do irmão] que atravessou daqui – ali [indicando com gestos em seu corpo] e também esse outro foi outro que passou de raspão. Mas ele se gaba disso”.

Por que você está aqui? – perguntei-lhe.

“Dois homicídios e um roubo de carro. Quando eu estava no mundão, eu só roubava casa de ricos e bacanas, porque já que a gente vai roubar, não vale a pena roubar de quem tem um pouco mais que a gente, tem que roubar de quem tem muito. Uma vez entramos na casa de um bacana em oito e na divisão da grana eu fiquei com dois mil e quatrocentos. Também andei com um relógio Rolex, aqueles verdadeiros, que parece que custa mais ou menos dois mil, depois eu troquei por cinco pedras [referindo-se ao craque], mas pedra das boa”.

O seu irmão continua na FEBEM? – eu quis saber.

“Não, ele já saiu faz tempo. Agora ele mora com a minha mãe, eu tenho uma irmã, mas ela é casada e ele cuida da minha mãe que está doente.”

Nossas conversas quase sempre eram interrompidas. Muitos falavam ao mesmo tempo e eu queria dar atenção a todos eles e a aula precisava continuar.

Certo dia, S. levou-me um papel todo escrito – frente e verso, pedindo que eu lesse para ele. Era a letra de um RAP¹⁰. Outros meninos me perguntaram: *“O que é isso?”* e S. me deu permissão para ler em voz alta para toda a turma. A letra falava da vida na favela, dos pontos de

drogas, da vida econômica difícil, do desemprego, da desigualdade, da justiça, da dor, da saudade e principalmente do papel da mãe na vida do *pivete* (termo utilizado por eles referindo-se ao menino da favela). Abrimos uma discussão sobre a letra do RAP a fim de me certificar quais elementos/mensagens contidos no texto os influenciavam.

O papel da mãe foi o de que mais falaram. Mãe é sagrada – *“a mãe está do lado do filho mesmo sendo um mau elemento”*. *“Mesmo sendo bandido, a mãe não abandona”* – disseram alguns.

S. toma a palavra nesta hora e conta que foi preso oito vezes e que *“todas as vezes que era preso minha mãe dizia que não iria mais me ver, que não ia mais se importar comigo, mas nunca ela cumpriu o que disse, sabe por quê? Mãe é mãe e por mais bandido que o filho seja, para ela é filho, até hoje, com dificuldades ela vem me ver e me dar uma palavra boa de vida.”*

Isso não te faz repensar na vida quando sair daqui? – perguntei.

“Às vezes sim, às vezes não; tramar é muito duro, você fica um tempo preso no serviço e ganha uma miséria, agora roubar é mais fácil, às vezes com uma hora você fatura dois mil, três mil. Teve um dia que roubei um lugar que levei três mil; comprei roupa, tênis, levei a mina no show, bebemos, comprei pedra, cocaína, maconha, deu até para se divertir um pouco”.

Não conseguindo fugir do lugar comum em que estamos, aqui de fora, perguntei: *Mesmo assim, você não pensa em trabalhar e reconstruir sua vida?*

E ouvi como resposta:

“Agora que eu tô aqui eu penso, mas quando caio no mundão e vejo o “cano” [referindo-se aos revólveres aos quais eles têm acesso, fora da instituição] tudo vem na minha cabeça e acabo voltando para a vida mais fácil.”

Neste contexto, meu objetivo foi dar uma idéia de quem está na FEBEM, trazendo algumas falas de S.. Não contaria nenhuma novidade se repetisse as leis, as resoluções, as descrições das infrações cometidas pelos adolescentes. Tudo isso está disponível nos meios de comunicação. Mas a vida de S., não. Nem a de F. com 15 anos de idade, ora agressivo, ora desconfiado. Ficou maravilhado com a história “Colcha de Retalhos” que li para eles. É a história de uma avó que fez uma colcha de retalhos para seu neto com pedaços de tecidos que contavam

¹⁰ Estilo de música do Movimento Hip Hop.

casos de família. F. comentou que sua avó também fazia à mão cobertas para o frio com emenda de retalhos.

Sempre demonstrando muito sono durante as aulas, fui identificando dificuldades no percurso de seu processo de aprendizagem. Sem uma análise mais detalhada de sua vida cotidiana, poderíamos cair em tentação e dizer que ele não conseguia aprender ou “não queria” aprender. Nem os desenhos que iniciava, terminava. Copiava, mas nada escrevia, se entendermos escrever por produzir textos. *“Sei fazer conta de mais e de menos, sem emprestar”* – dizia ele. Qualquer outra situação escolar provocava expressões do tipo: *“Estou cheio disso”*.

Alguma coisa se alterava quando eu contava histórias – parecia entrar em um mundo encantado, mágico e, nestes momentos, ele se arriscava a ler palavras. “Então ele quer aprender” – pensava eu.

Sentava ao seu lado para um trabalho pedagógico mais próximo e isso era motivo para que me contasse de sua vida:

“Quando fazia frio desse jeito era quando eu usava mais droga, porque não tinha blusa e a barriga vazia que até doía de fome, fazia que eu procurasse mais droga, assim conseguia esquecer o frio e a fome.”

Como que conseguia a droga? – eu queria saber.

“Procurava com os “manos” que sempre um tinha pelo menos um pouco de tiner para uma cheirada profunda ou senão saia roubando o primeiro que aparecia em minha frente”.

Por que, quando roubava, não comprava algo para comer ou um agasalho? – perguntei.

“A grana sempre era pouca e já sentia vontade da droga, então seu efeito resolvia a fome, o frio e a vontade dela”.

Continuei: *Alguma vez fez um roubo maior e levou dinheiro para casa?*

“Sim, já não agüentava mais ver minha avó e minha mãe passando fome, é muito duro ter fome e ninguém te dar o que fazer para ganhar uns trocos”.

Eu insistia em saber mais de sua vida quando estava com sua família:

Sua família perguntou onde você conseguiu dinheiro?

“Falei que tinha dado um trampo” – respondeu F..

Como disse acima, às vezes F. mostrava-se agressivo. Foi o que aconteceu certa vez em sala de aula. Ele me pedia que eu levasse presente para os alunos e eu nunca quis participar desse modo de “conquistar” os meninos e ouvi de F.:

“A senhora é pão dura e mão de vaca, porque não traz nada pra nós e só está aqui porque ganha mais, porque aqui é um lugar de risco, então seu salário tem 20% a mais que as outras escolas”.

Então respondi: *Estou aqui por opção minha, não é esse motivo, eu já havia escolhido, poderia dar aula em qualquer escola, mas quis estar aqui.*

“Você é louca ...[falou-me F., com tom de irritação]. Porque só louco quer viver no meio de malucos que não querem estudar, porque se quisesse tinha estudado no “mundão, então vai embora e não perde tempo ficando aqui que não vira nada”.

Insisti: *Essa foi minha escolha e não quero ir embora, pois você tem colegas na sala que querem estudar e aos poucos você também conseguirá alcançar a vontade de estudar.*

“Você é louca mesmo, porque estudar é atraso de vida, o que você ganha pra ficar na sala não vale a pena, é muito pouco perto do que gumenta dos malucos.”

Não desisti e continuei: *Mesmo assim, continuarei aqui, dando para vocês um pouco do que tenho de conhecimento e vivência, quem sabe um dia você muda de idéia, não é mesmo?*

A história de L. parece não ter sido muito diferente. Mas cada uma das histórias refere-se a uma vida e a muitas vozes. Quem me inspira a pensar assim é Bakhtin (1992), quando afirma que:

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios e, finalmente, como *palavra minha*, pois na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou da minha expressividade. Sob esses dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas essa expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual. Neste caso, a palavra expressa o juízo de valor de um homem individual (aquele cuja palavra serve de norma: o homem de ação, o escritor, o cientista, o pai, a mãe, o amigo, o mestre, etc) e apresenta-se como um aglomerado de enunciados (p.313 – grifos do autor)

As palavras dos meninos e as minhas, o encontro de nossos enunciados podem ir oferecendo ao leitor a atualização do discurso no encontro entre a palavra e a realidade efetiva que vivemos. Transcrever enunciados para quê? Justamente para captar pistas do juízo de valor de cada menino interno na FEBEM, conversando com a professora deles, na própria instituição, durante as aulas a que eles têm direito.

Por isso vale a pena trazer mais vida, ainda na tentativa de responder à questão colocada neste item: quem vai para a FEBEM?

L., outro aluno, contou-me que já havia roubado coisas pequenas:

“Fui pego pelos homens, roubando um ferro velho, mas foi à mão armada. Ao que eu argumentei: Por que fez isso? Você não é um menino com necessidade de coisas básicas”.

A resposta veio rápida:

“Queria comprar roupas e tênis novos para se apresentar muito melhor nos números de Break. Adoro dançar e ensinar a meninada a dançar, me sentia glorioso quando alguém queria aprender os passos da dança comigo.”

Dizia-me ter lindas lembranças da molecada da vila, acompanhando seus passos no super Break: *“era fascinante sentir e ver aquelas crianças me seguindo e sentido os passos e movimentos que o som proporciona.”*

Quanto ao uso de drogas afirmou:

“Droga é uma coisa que não faz minha cabeça, curto a dança sem nenhum efeito, curto o som e os movimentos.”

P., durante uma discussão sobre o papel de pai, de autoridade, de presidente da República, assim se expressou, com tom de crítica misturado com desdém:

“O presidente tem discurso de que vai ajudar os pobres e acabar com a fome, mas ele só viaja e lá na favela todos continuam passando fome. Acha que quem chega onde o presidente chegou vai se preocupar com os pobres? Quer mais é viajar, passear e comer do bom e do melhor. Político para chegar onde quer usa os pobres como trampolim e quando chega esquece tudo que prometeu e é assim que o Brasil vai vivendo, o pobre cada vez mais pobre e aqueles que são pobres e tem oportunidade de ser presidente como o Lula, esquece de tudo que já passou e quer viver no bem-bom, até eu se tivesse no lugar dele queria aproveitar, porque já viveu tanta miséria que não pode perder tempo.”

Dei prosseguimento e instiguei: *Não acredita que possa existir pessoas diferentes?*

A resposta veio confirmar sua convicção:

“Ah, senhora! Tá prá nascer alguém que me convença do contrário, até hoje só vi aproveitador dos pobres, promete tudo quando precisa do voto e depois... nada... lá na favela em época de eleição tem visita toda hora, depois... não aparece um... medo de ser cobrado do que prometeu.”

P., enquanto meu aluno, recebeu a notícia do nascimento de sua filha, saudável e forte. A partir desse dia, ele ficou mais atento e interessado às aulas/atividades. Confirmando esta situação no que me disse:

“Preciso aprender ler e escrever para poder ajudar minha filha quando sair daqui”.

No entanto, este jovem pai não conseguia acompanhar as aulas e os resultados de suas tarefas escolares ficavam muito a desejar, mesmo que eu insistisse e ficasse ao lado dele, o desânimo tomou conta dele novamente:

“Não tem jeito, não consigo e não dou jeito para isso. Por que preciso estudar? Vivi até hoje sem isso e vou continuar vivendo.”

Contudo, sua preocupação com o papel de pai se revelava:

“Como que se cria uma criança? - perguntou-me. Afinal de contas a senhora é mãe e sabe me dizer o que um pai deve fazer para que o filho se sinta feliz.”

Papel de pai, papel de mãe, criança foram temas de nossas conversas. Eu lhe contei que a convivência com meu pai havia sido muito gratificante e que eu tinha boas lembranças.

“O que a senhora lembra?” – P. quis saber.

Lembro que brincávamos juntos, ele me levava para andar de bicicleta, me levava à praça.

Interrompeu-me para perguntar:

“A senhora era feliz com ele?”

Muito – respondi - foi uma grande pessoa na minha vida, sempre vibrando com minhas conquistas.

Nesse momento fui surpreendida:

“Quero que meu filho pense assim de mim, é gostoso saber que o pai da gente gosta da gente. Não conheci meu pai e não quero que isso aconteça com meu filho, pois pra mim foi uma experiência muito ruim, porque tem hora que a gente quer falar com o pai. Mãe não serve para alguns assuntos.”

Seria possível continuar contando as histórias e reproduzindo dizeres, pois a proposta até agora foi desenhar um panorama dos “internos” – dos meninos, dos adolescentes infratores, dos alunos, dos filhos, dos irmãos, do menino-pai; contudo o texto/pesquisa nos remete a outros dizeres.

CARTAS: UM ATO DE PRESENÇA

A Literatura traz inúmeros textos sobre cartas, uma antiga forma de comunicação entre as pessoas distantes umas das outras. Ela pode ser pessoal – enviada para pessoas de relação mais íntima – ou comercial – trocada entre autoridades ou funcionários, com relação formal. A linguagem utilizada em sua construção depende da intimidade dessa relação. Em uma carta, podemos escrever textos narrativos, argumentativos ou descritivos. Para que estes textos tornem-se cartas, é preciso levar em conta aspectos específicos desse gênero discursivo.

Abre-se um mundo de correspondências, sejam elas cartas de amor, cartas para amigos e companheiros, cartas escritas em um espaço determinado pelo cárcere. Através dos diálogos estabelecidos, logramos reconstruir, pelos atalhos da intimidade e da matéria vivida, os contextos externos, os laços de sociabilidade e a história.

As cartas constituem uma “janela magnífica” para o desvendamento dos mundos particular e social como auto-retratos e também relevo de relações pessoais e cenários de época que elas acompanham com força surpreendente as confissões.

Cartas podem documentar biografias, trajetórias individuais, da mesma forma que testemunham opiniões, ritmo pausado de conversas, intercaladas por momentos de lirismo, saudade, aflição e humor.

Cartas revelam graus do pensar no passado, no presente e de sonhos com fatos futuros; marcam impressões, substituem a conversação, permitem maior proximidade entre interlocutores distantes.

Nesta pesquisa, interessam-me as cartas que caminham pelos atalhos da intimidade – aquelas que revelam e, ao mesmo tempo, ocultam fatos, sentimentos, desejos, verdades e mentiras, imaginação, conhecimento. Mundo do simbólico.

Convém, entretanto, trazer para este texto alguns autores cujas cartas foram publicadas e tornaram-se fontes de conhecimento, de prazer e sofrimento para quem as lê.

Antonio Gramsci, em *Cartas do Cárcere* (1927/1991)¹¹, expressa para sua cunhada Tânia: “o escrever substitui a conversação para mim: parece-me verdadeiramente estar falando consigo quando lhe escrevo...”(p.52).

¹¹ Antonio Gramsci, pensador italiano preso pelos fascistas em 1926 e condenado a vinte anos de prisão, nasceu em 1891 e morreu em 1937 como consequência dos maus tratos e sofrimentos físicos e morais por que passou no

As cartas de Gramsci trazem longas discussões em torno de problemas familiares, filosóficos, estéticos que revelam sua preocupação (limitadas pela censura carcerária) com a educação dos filhos, com a saúde de seus amigos e familiares, constituindo, tais cartas, testemunho vivo da luta contra o regime fascista; de sua concepção marxista de mundo; de seus afetos e sofrimentos.

Querida mamãe, nestes dias tenho pensado muito na senhora. Pensei nas novas dores que estava para lhe dar, à sua idade e depois de todos os sofrimentos pelos quais passou. É preciso que a senhora seja forte, a despeito de tudo, tal como eu o sou, e que me perdoe com toda a ternura do seu imenso amor e da sua bondade (p. 17).

Recebendo o nome de literatura epistolar, as cartas tentam driblar as distâncias; fazer confissões, compartilhar experiências. Estão situadas em um terreno intermediário entre a ficção e a realidade.

Um dos registros mais antigos deve-se a filósofos gregos tais como Epicuro, Isócrates e Platão – são cartas destinadas ao ensino, à abordagem de temas que interessavam à comunidade (as chamadas “cartas abertas”), bem como de caráter reservado. “Ganharam notoriedade as Cartas de Cícero que deleitavam os homens com suas histórias” (MIRANDA, 2000, p.41).

Dos autores clássicos há cartas de boas-festas, de participação, de aviso, de congratulações, de agradecimento, de desculpas, de cumprimento, de negócios, de informação, de memórias e as familiares. Muitas foram escritas para compensar a nostalgia, colocando quem as recebessem num clima de intimidade.

Souza (2000) afirma que a literatura brasileira só começou a escrever cartas com o movimento modernista as quais registravam o cotidiano e eram utilizadas para falar sem pudores sobre a vida, “sem danças minuetos”.

De qualquer forma, as cartas, em sua grande maioria, servem para abolir distâncias e são, às vezes, a única forma de comunicação com o mundo – é o que testemunham cartas escritas na prisão.

No Novo Testamento, pode-se ler as epístolas (cartas) dirigidas a um conjunto de igrejas ou comunidades para que a elas chegassem os ensinamentos de Jesus Cristo. Nelas há

cárcere. A primeira data entre parênteses refere-se ao ano da escrita da carta citada e a segunda data refere-se à edição consultada.

encorajamento, exortação à esperança, conselhos, protestos, prevenção contra idéias consideradas falsas, lições doutrinárias, recomendações.

Na segunda epístola de São Paulo a Timóteo¹², por exemplo, é possível identificar a saudação, a ação de graças, a exortação à perseverança, as dificuldades de quem se dedica ao ministério cristão, as controvérsias das palavras e a conclusão. A carta que se destina a Timóteo revela também sentimentos:

Quando me vêm ao pensamento as tuas lágrimas, sinto grande desejo de te ver para me encher de alegria. Conservo a lembrança daquela tua fé tão sincera que foi primeiro a de tua avó Lóide e de tua mãe Eunice e que, não tenho a menor dúvida, habita em ti também (p.1521).

Estudando as cartas de Marquês de Sade, conta que elas passavam por severas censuras, quando escrevia da prisão, onde permaneceu de 1777 a 1790. Um comissário de polícia retirava das cartas tudo o que julgasse não ser aceitável. “Consciente disso, o marquês desenvolveu todo um sistema de escrita secreta através do qual buscava uma comunicação direta com seus correspondentes”(Souza, 2000, p.56). O que parecia sem sentido, representava para Sade uma “misteriosa coerência”. Trata-se de duas funções distintas e importantes: a capacidade de abolir distâncias e a necessidade de desenvolver uma linguagem própria por conta da prisão/censura – é o contexto interferindo no texto; as condições de produção afetando o discurso.

1. Hoje é segunda-feira: “Vamos escrever cartas?”

Ao assumir a classe na Instituição durante um período de tempo fui observando a rotina dos meninos não só em sala de aula, mas também em conversas com outros profissionais obtive a informação de que no período da noite existia uma “oficina de cartas” - momento estabelecido para manterem a correspondência com a família e amigos.

Com referência a essa oficina, os meninos comentavam que a “senhora” (agente de educação) não conseguia escrever cartas para todos, pois essa oficina era oferecida para os 45 internos da Unidade Intensiva – UI. Diferente de nossas condições em uma sala de aula muito menor.

¹² Provavelmente escrita no ano 62 depois de Cristo, segundo a Bíblia Sagrada da Editora Ave Maria, edição de 1984.

Desde a minha chegada, os meninos queriam escrever cartas, pediam isso a todo instante e eu já havia sido alertada pela coordenação que ao ceder a essa solicitação, não faria mais nada, que não fosse escrever cartas. Decidi dar um tempo para que alunos e professora se (re)conhecessem e eu tivesse a possibilidade de avaliar melhor as condições concretas de vida de meus alunos.

Cedi em alguns momentos a seus pedidos e aconteceu exatamente como a coordenadora havia me alertado – não queriam fazer mais nada – só escrever cartas. Era chegado o momento de organizar as condições pedagógicas de uma nova forma uma vez que, como pensava Makarenko (2002) é “difícil de entender sem ver de perto e impossível de aceitar sem viver junto” (p.167).

Para este pedagogo socialista do início do século XX, a escola e/ou a instituição que abriga crianças e jovens deve criar um ambiente organizado, com possibilidades reais de participação coletiva sob a direção centralizada do educador. Não é possível, para ele, que todas as atividades de instrução se alicercem apenas no prazer ou no interesse de momento – é necessário desenvolver a consciência da importância social de cada atividade.

Propus estabelecermos um dia da semana para a escrita dessas cartas. Tumulto geral! Não aceitaram essa proposta e me diziam que ali quem ditava regras eram eles e não eu. Iriam escrever quando quisessem.

- *Eu sinto muito, ou estabelecemos um dia da semana para escrever cartas aqui na sala de aula com a minha ajuda, ou perderemos a oportunidade de vocês aprenderem a ler e a escrever cartas.*

Na verdade, eu estava querendo estabelecer limites, organizar a ação pedagógica, ainda sem muito dos conhecimentos que vêm me constituindo. Ensinar a ler e a escrever é papel da escola, era o meu papel, sem impor condições. No entanto, impor limites era fundamental. Caso contrário eu perderia meu papel de responsável pela aprendizagem. Penso ter acertado, pois o respeito permeou as nossas relações.

Estávamos numa sexta-feira, dia anterior ao início do recesso escolar de quinze dias. Tive um tempo para me preparar melhor, organizar momentos e atividades – tempo, espaço, conteúdos e modos de conduzir as aulas – mesmo tendo a consciência de que não há possibilidade de harmonia e previsões certas quando se trata de relações sociais.

Estabeleci uma rotina para o trabalho pedagógico. Desejava que tal rotina pudesse garantir o cumprimento das atividades escolares, ou seja: leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas, conhecimentos de História, Geografia e Ciências, Artes, conforme o programa estabelecido pela grade curricular; a escrita das cartas, as interações com meus alunos. De acordo com Makarenko (2002):

Os objetivos do nosso trabalho devem ser expressos através das qualidades reais das pessoas educadas sob nossa orientação pedagógica. Cada pessoa por nós educada constitui o resultado da nossa produção pedagógica (p.271).

Decidimos que a escrita de cartas seria às segundas-feiras. Os últimos dias da semana costumam ser tumultuados na instituição. Parece que os internos ficam aflitos, ansiosos e as aulas acabam não rendendo o esperado. A própria instituição estabeleceu que nas sextas-feiras os internos participariam de atividades lúdicas como: filmes, música, oficina de jogos pedagógicos, bem como a construção de jogos: dominó, de trilha e de dama os quais eram utilizados.

Ao informá-los da nossa programação, ouvi de um de meus alunos: *“Duvido que vai conseguir fazer isso, tem professores que não cumprem aquilo que prometem, então a senhora também não vai cumprir”*. Com coragem, com a intenção que o tom de voz pudesse convencer, talvez escondendo uma certa insegurança, falei: *“Então vamos ver...”*

As minhas práticas e postura, que hoje compreendo melhor, faziam parte de uma convicção de que meus alunos, apesar de viverem o processo de marginalização, empobrecimento e violência que foram e vão constituindo esses sujeitos como “infratores”, “internos” e submetidos a toda espécie de conceitos e concepções que foram/vão sendo imputados a eles, são crianças, adolescentes, jovens com grandes dificuldades e esperam que os adultos lhes dêem atenção e proteção, tomem conta deles. Em certos aspectos, diz Makarenko (2002), adolescente infrator “é mais frágil e está menos preparado para o trabalho escolar sistemático” (idem, p.389). Não podem contar com a ajuda direta dos pais e às vezes “nossa imaginação pedagógica mais refinada é para eles um sofrimento” (idem, p.396). No entanto, “bem-estar existe quando reina a mais completa ordem [...] e as crianças devem preservar-nos” (MAKARENKO, 2002, p.396).

Pude captar esse sentido, revendo minhas notações, encontrei os dizeres de um dos alunos: *“A senhora não tem medo da gente. Todas as professoras têm medo da gente”*.

Os dias foram passando e eu conseguindo cumprir exatamente o que havia estabelecido. Foi um grande desafio para mim e para eles.

2. O Espaço de Produção

A sala de aula era pequena, com onze carteiras, uma mesa do professor e um quadro negro. A escrita de cartas as segundas-feiras eram momentos privilegiados de produção de sentidos. Diz Bakhtin (1992): quando construímos um discurso, conservamos na mente o todo do enunciado, tanto na sua forma de um certo gênero - a carta, por exemplo - como na forma de uma intenção pessoal, individual.

Há todo um cenário envolvendo a produção de sentidos, cenário que também é discurso. Onde estamos, de onde falamos, com quem falamos, para quem queremos dizer o que dizemos? Quem nos ajuda a dizer? Como nos ajuda?

Quando eu ia escrever uma carta com algum aluno, puxava sua carteira ao lado da mesa do professor e iniciávamos a escrita; posicionamento este que nos aproximava, mas deixava os agentes de proteção incomodados. Segundo os padrões estabelecidos pela Instituição, o professor deve escrever na lousa, sentar-se a sua mesa e não deve ir até a carteira de nenhum aluno por medida de segurança. Rompi com essas regras, não sem algumas conseqüências constrangedoras.

Certo dia fui convocada para ir até a sala da “coordenação de proteção”, quando me recomendaram que não agisse dessa forma, pois era perigosa essa aproximação. Ouvi. Não retuquei, mas pensei: *“como vou mudar a forma de trabalhar com meus alunos? Como vou agir da forma que acredito se devo cumprir uma regra que me afasta dos meninos? Se o que mais busco é a aproximação, a confiança e o vínculo?”*

Resolvi manter meu posicionamento e isso causou irritação nos “coordenadores de proteção”. Acabei sendo chamada novamente, e desta vez estava presente também a coordenadora pedagógica. Fui clara e disse que não iria mudar minha forma de agir, pois já havia conquistado o respeito deles e até aquele momento não haviam demonstrado nenhum comportamento que violasse esse respeito; eu manteria minha maneira de dar aula; acreditava nela.

Eu havia decidido acreditar como Makarenko (2002) que “cada pessoa por nós educada constitui o resultado da nossa produção pedagógica” (p.272) e que “nas nossas tarefas não há

nada eterno e absoluto. As exigências da sociedade são válidas apenas para uma época cuja duração é mais ou menos limitada” (p.273). Tropeçaremos nas contradições a cada passo, diz este pedagogo socialista. Makarenko (idem) ainda adverte que é “absolutamente inadmissível que os pedagogos e a direção, na presença dos educandos, estejam taciturnos, irritados e gritantes” (p.303).

Acredito que ao proporcionar a presença do menino ao meu lado, seja na mesa do professor, na carteira, ficar lado a lado trouxe uma confiabilidade maior em nossa relação, perceberam que se eu estivesse ao lado deles era porque não sentia medo, situação comum entre outros colegas profissionais, foi um diferencial. Acredito que sem um vínculo de proximidade entre professor-aluno como o nosso, a escrita dessas cartas não teria o sentido afetivo, expressivo e de confiança firmados entre nós, a escrita até acontece, mas não da forma como aconteceu com esses meninos; foi marcante o estabelecido conosco. Cada momento é único. Cada experiência não repete a outra, mesmo as muito parecidas. A história não pára de ser construída.

Iniciávamos a escrita de cartas as segundas-feiras após o lanche, por volta de 9h45min; a ansiedade para esse momento era enorme. Retornavam para a sala de aula perguntando: “*Vamos escrever cartas?*” E era possível ouvir diferentes vozes: “*Hoje vou escrever para minha mãe*”. “*Eu vou escrever para minha mina*”. “*Vou escrever pro meu mano firmeza*”. “*Hoje a senhora vai escrever para mim?*”... “*Hoje sou eu mano, você já escreveu*”. Ao mesmo tempo pediam papel, suas canetas, ou seja, seu material que sempre era recolhido antes da saída da sala de aula, a cada dia.

Cabia a mim organizar a escrita de todos para que aqueles que escreviam sozinhos ficassem tranquilos e os mais agitados pudessem ir se acalmando, sabendo que seriam atendidos, mas esperando a vez.

Todos em seus lugares, pois numa situação dessas o agente de proteção já havia se manifestado na porta da sala e meus alunos já ficavam atentos quanto ao barulho e a desorganização. Um barulho e uma aparente desordem que existem em sala de aula de qualquer escola quando os alunos estão ansiosos por alguma atividade – uma certa desordem que pode ser considerada participação. Eu prefiro compreender esse movimento dos alunos como Snyders (1996): “A escola é uma instituição onde está em jogo alcançar a cultura, a alegria cultural pela mediação constante e contínua das pessoas [...] (p.75). E como ele mais adiante em seu livro Alunos Felizes: “[...] o afetivo dá acesso ao intelectual” (p.91).

Sempre com algum aluno ao meu lado, observava o comportamento dos outros: uns cabisbaixos, pensativos, outros falando com o colega, talvez trocando idéias para a escrita; outros envolvidos completamente nas palavras que iriam colocar no papel - pareciam estar vivendo ou revivendo momentos com seu correspondente, ou seria um mergulho na realidade através da imaginação? Uma tentativa de aproximação com o distante?

Com as interrupções para perguntas, para os pedidos de correção, retomávamos a atividade inúmeras vezes.

“Para quem quer escrever? O que quer escrever?” “O que você quer contar?” Eu perguntava. Alguns já sabiam o que queriam escrever e iam ditando o texto para mim – a escriba deles. Outros me indagavam, *“o que posso escrever? Dá uma idéia?”*. Em certos dias, eu conseguia escrever até duas cartas, pois assessorava aqueles que realizavam a atividade sozinhos. Solicitavam a minha presença ao seu lado por alguns instantes para correção ortográfica ou dar uma idéia para determinado assunto abordado. Momentos desgastantes, pois nem sempre os meninos conseguiam esperar sua vez - ao me solicitarem, queriam ser atendidos imediatamente. Aos poucos, no entanto, foram percebendo que precisavam esperar, pois eu era uma e eles vários. Todas essas condições de nossas relações foram sendo aprendizagens para mim e para eles.

Ao perceberem que a escrita das cartas era direcionada para a namorada ou uma menina desconhecida, que fazia parte do círculo de amizade de um colega, a carta significava a espera de uma resposta e se esta chegasse, eles consideravam já estar namorando. Às vezes me perguntavam: *“como vou escrever uma carta para quem nem conheço?”* Ou comentavam: *“Preciso tomar cuidado com o que vou falar, senão não passa pela técnica”*.

Muitas vezes tive que me policiar, ter atenção redobrada para não deixar que as minhas palavras interferissem demais nas intenções de escrita dos meus alunos. A posição de escrever por eles me fez correr este e outros riscos.

Certa vez, durante a escrita de uma carta, um aluno ditou-me um número – novo código da irmã no presídio. Escutei mal e escrevi outro número. No mesmo instante fui corrigida: *“Ficou louca senhora, não é esse número, é o tal...”*. Enquanto eu tratava de arrumar o número, pensei na atenção com que o aluno seguia minha escrita e dizia para mim mesma: *“eu acredito nas possibilidades desses meninos; eles podem aprender a ler e a escrever.”*

Voltando à discussão iniciada, eu deveria escrever, o que é diferente de falar. Escrever o que o outro disse com suas intenções transformadas em texto escrito, que tem características

diferentes da oralidade. Na fala oralizada não há separação entre as palavras como na escrita. Não há pontuação registrada graficamente. Fluem promessas, desejos, intenções, raivas, medos, alegrias sem a preocupação com uma seqüência estabelecida pelas regras da escrita.

Professora e alunos, eu e os meninos vivíamos momentos de interlocução; trabalho com e da linguagem que é marcada pela história de vida de cada um de nós, por nossas aprendizagens.

Geraldi (1991) nos alerta para o fato de que:

“construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos expressivos: estes têm situacionalmente a garantia de sua semanticidade; e tem esta garantia precisamente por serem recursos expressivos que levam inevitavelmente o outro a um processo de compreensão, e este processo depende também das expressões usadas e não só de supostas intenções que o interlocutor atribua ao locutor (p. 10)

Quando escolho para este trabalho as cartas dos meninos internos da FEBEM, não posso deixar de apurar o olhar para a escrita como trabalho, como “sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade” (FRANCHI, 1977:p.22).

Escrever simplesmente não bastava, era necessário uma escritura de aprendizagem valiosa, porque configura o professor interagindo com os alunos, espaço e tempo de compartilhar conhecimento, quando e onde sujeitos estão se constituindo como falantes e escritores, com as relações de ensino, ampliando possibilidades de aprendizagem. É como diz Padilha (2004):

Este seu dizer que pode ser escrito, isto é, que pode ser dito por escrito, marca a capacidade que nos confere a palavra [...], marca também a possibilidade de fazermos empréstimos dos dizeres dos outros para fazê-los nossos. [...]. Sujeitos estão se constituindo como falantes/escritores (p.68).

As condições dessa sala de aula são contraditórias, como as condições de qualquer outra, com peculiaridades, no entanto, marcadas por diferenças profundas: meus alunos estavam “presos” e, nessa circunstância, a desconfiança de que eu pudesse estar escrevendo algo diferente do que solicitavam era algo marcante, com isso, pediam para eu ler sempre o que havia escrito. Não posso afirmar ser apenas por desconfiança. Poderia ser também para se certificarem do conteúdo existente a ser enviado para fora, para seus amigos, parentes, mães, namoradas. Poderia ser também com a minha leitura, ajudados a completar idéias, confirmar informações ou, até

mesmo, sentir o prazer de ouvir o que a carta dizia – prazer comparado ao de uma criança ao pedir, depois de uma história contada ou lida: “*conta outra vez...*”.

Os indícios da desconfiança estavam presentes, podendo observar, algumas vezes, o adolescente solicitar a um colega a leitura do texto redigido na carta, constatando assim seu conteúdo.

Utilizei-me várias vezes dessas oportunidades para vivenciar atividades de leitura. Nem todos pareciam gostar. Sabe lá Deus quantas vezes já fracassaram “*Ah! Senhora vamos escrever, pára de pedir pra ler...*”

Dois objetivos estiveram presentes neste capítulo: um deles o de refletir sobre o significado das cartas na literatura: as cartas constituem uma “janela magnífica” para o desvendamento dos mundos particular e social como auto-retratos e também relevo de relações pessoais e cenários de época que elas acompanham com força surpreendente às confissões. Outro objetivo foi o de narrar/descrever as condições concretas de produção das cartas na sala de aula, numa das unidades da FEBEM.

No próximo capítulo, a intenção é de apresentar parte dos estudos realizados, enfocando os dois autores de minha referência teórica, mesmo tendo me apropriado de tantos outros ensinamentos de outros estudiosos.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS AO ESTUDO

Lev Semionovich Vigotski escreveu *Psicologia Pedagógica* quando estava com 27 anos de idade – um jovem professor russo produtor de textos para estudantes que pretendiam lecionar nas últimas séries do ensino fundamental (crianças de 10 a 15 anos). Seu livro - na verdade, suas aulas escritas em livro -, foi considerado uma introdução à psicologia pedagógica. Logo nos primeiros capítulos, Vigotski (1926/2003) adverte que é impossível “inferir diretamente da Psicologia, para uso educativo, determinados programas, planos ou métodos de ensino” (p.41), porém alerta que se a psicologia não pode fornecer conclusões pedagógicas, o processo de educação, como é um processo psicológico deve utilizar-se do conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia que ajudará a realizar essa tarefa de forma científica.

Vigotski, importante referência teórica deste trabalho dedicou-se com entusiasmo e de maneira revolucionária à construção de uma teoria social da mente – sua tese era a de que todos os processos psicológicos superiores, propriamente humanos, têm suas origens em processos sociais.

Busco em Lev Semionovich Vigotski fundamentos teóricos que marquem o estudo sobre as cartas dos meninos internos, absolutamente articulado com suas condições concretas de produção, o contexto de vida das pessoas envolvidas e as relações sociais constituídas.

1. Lev Semionovich Vigotski¹³

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 17 de novembro¹⁴ de 1896, em Orsha, na Bielo-Rússia, após a Revolução de outubro de 1917 – que pretendia criar uma sociedade socialista - ficou incorporada à União Soviética e, mais recentemente, voltou a ser Bielo-Rússia. Morreu de tuberculose na madrugada de 10 para 11 de junho de 1934, antes de completar 38 anos.

Vigotski vivera em meio a importantes acontecimentos de seu tempo: a Revolução Popular contra o Czar, em 1905 e a Revolução Russa, em 1917, que afetou todas as áreas da cultura russa.

¹³ Várias formas têm sido usadas para escrever o nome desse autor, no alfabeto ocidental, dependendo das traduções que são realizadas. Adoto a grafia Vigotski, respeitando, no entanto, as grafias das traduções que utilizo neste trabalho, quando de citações e referências.

¹⁴ Há uma certa confusão em torno da data de nascimento de Vigotski porque, depois de 1918, usou-se outro calendário na Rússia. De acordo com o calendário anterior, Vigotski teria nascido no dia 5 de novembro.

Quanto ao ambiente intelectual de sua época, havia um isolamento interdisciplinar. Os que estudavam os fenômenos sociais e aqueles que se dedicavam aos estudos dos fenômenos psicológicos, defendiam idéias bastante diferentes, tornando quase impossível uma aproximação e compreensão mútuas. Nas primeiras décadas do século XX, na Rússia e na Europa, havia caminhos antagônicos apontados pela psicologia, dividida entre os que tentavam dar a estes estudos caráter de "ciência natural" e os que buscavam que a psicologia fosse "ciência mental". A formação de Vigotski, os estudos, os trabalhos, as experiências vêm trazer algumas luzes para compreender a sua competência em colocar a psicologia no espaço das ciências sociais e transcender a crise da dualidade dessa disciplina. Ainda de maneira bastante resumida, é importante lembrarmos alguns caminhos percorridos durante sua curta vida. Este teórico estudou Medicina na Universidade de Moscou, formando-se, também, em Direito nesta mesma Universidade (o curso de Direito era, neste tempo, um amplo curso de Ciências Humanas). Escritor, conferencista, pesquisador e professor, lia os pensadores clássicos e coordenava grupos de pesquisas e estudos.

A crença nos princípios de Karl Marx fez com que Vigotski propusesse reformulações importantes da teoria psicológica a partir de uma perspectiva marxista e a desenvolver formas concretas de resolver problemas práticos de sua época, como por exemplo: índice de 90% de analfabetos, diferenças culturais entre os povos e a ausência de serviços que atendessem aos deficientes.

Entre os membros da Escola de Vigotski, encontravam-se, entre outros colaboradores, Aleksandr Romanovitch Luria (1902/1977) e Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903/1979) que com ele formavam a "troika" (trio).

A forma como Vigotski propõe a coordenação entre diferentes áreas do conhecimento, torna suas idéias mais abrangentes, possibilitando o estabelecimento de ligações entre elas. "Vigotski foi capaz de agrupar diferentes ramos do conhecimento em um enfoque comum que não separa os indivíduos da situação sócio-cultural em que se desenvolvem. Este enfoque integrador dos fenômenos sociais, semióticos e psicológicos, tem uma importância capital hoje em dia [...]" (Wertsch, 1988, p.34). Falar sobre a contribuição de Vigotski aos estudos do desenvolvimento humano não é tarefa fácil. A compreensão de sua teoria pede que busquemos outros conhecimentos, de outras áreas. A concepção de homem e de mundo que embasa suas investigações exige de nós uma reflexão filosófica, histórica, sociológica e antropológica, além da

psicológica. Chama-nos à compreensão do homem histórico-cultural, profundamente enraizado num mundo contraditório e inacabado. Esteve muito empenhado no projeto de construção do homem novo, da sociedade nova, de uma nova psicologia: “Porque a nossa sociedade criará o homem novo. [...]. Na futura sociedade, a psicologia será, na verdade, a ciência do homem novo” (VIGOTSKI, 1997/1996, p.417).

O período de atividade científica de Vigotski, entre 1927 e 1931, pode ser considerado como gênese e desenvolvimento da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Através da hipótese do caráter mediado por instrumentos, Vigotski introduz, segundo Leontiev (1996), as diretrizes da metodologia dialética marxista na ciência psicológica.

Para Vigotski, sua idéia inicial do caráter mediado das funções psíquicas naturais por “instrumentos psicológicos” específicos já continha a necessidade de considerar as funções psíquicas culturais, superiores, como formações históricas, ou seja, recorrer ao método histórico para seu estudo. [...] é importante assinalar que a globalidade e o historicismo são, por princípio, inseparáveis para Vigotski. (LEONTIEV, 1996, p.446).

O próprio autor, em “Problemas Teóricos e Metodológicos da Psicologia” (1996) afirma: “O fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada” (p.188).

Acreditando que o desenvolvimento humano e a educação são inseparáveis, o desenvolvimento dizendo o que é o ser humano e a educação concretizando tal constituição (Pino, 2000), importa, nesse momento do estudo, apontar para grandes temas levantados por esse autor - bases fundamentais de sua teoria que nos ajudam a compreender a constituição cultural dos indivíduos, olhando para os meninos/alunos internos como participantes do meio social onde estão inseridos e, portanto, incorporando, internalizando, convertendo-se de acordo com a trama da complexa rede de relações sociais em que desde o nascimento estão envolvidos.

É como integrante dessa rede, matéria que é feito do tecido social da sociedade, que a criança (o homem) incorpora, através do *outro*, as *significações* culturais que o tornam um ser *humano* à semelhança dos outros homens – semelhança que não é mera reprodução das características humanas, mas a (re)constituição no plano da subjetividade. Podemos dizer então que se o desenvolvimento é para Vigotski a (*trans*)formação de um ser biológico em ser *cultural*, ele é um processo educativo e Vigotski, nesse caso, pode ser visto como um grande educador. (PINO, 2000, p.9 - grifos do autor).

1.1. Psicologia concreta do homem

Em 1929, Vigotski escrevia o “Manuscrito” – um conjunto de idéias originais presentes, muitas delas, sobre a sua concepção de homem. Parafraseando Marx ele afirma: “a natureza *psicológica* da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro *e que se* tornaram funções da personalidade e formas da sua *estrutura*” (1929/2000, p.27 – grifos do autor).

Inverte, portanto, a questão: no lugar de se perguntar como a criança se comporta no coletivo, pergunta: “como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores?” (idem, p.29). O que foi social torna-se individual – o que foi interpessoal, torna-se intrapessoal: “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”. E em seguida, Vigotski explica: “eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (idem, 35).

1.2. Constituição cultural do homem

Segundo a abordagem histórico-cultural, toda relação do indivíduo com o seu meio é sempre mediada pelo outro, pelos instrumentos e pelos signos. O homem criou e cria instrumentos para modificar as formas de suas ações: a enxada, as máquinas, o lápis, a tesoura, os talheres que facilitam a sobrevivência no ambiente. Ao mesmo tempo que os homens criam os instrumentos e assim podem transformar a natureza em outros instrumentos, tais criações transformam o próprio homem. Essa é uma das teses de Marx, apropriada por Vigotski em seus estudos sobre a transformação do biológico em cultural. Enquanto o instrumento está diretamente orientado para modificar o ambiente, para ser um intermediário entre o homem e a natureza ou outro objeto, o signo está orientado para o funcionamento psíquico do homem.

Vejamos como nos aponta Pino (2000) o que nos oferece a teoria histórico-cultural sobre essa questão. A relação entre natureza e cultura é um problema de fundo nas análises que faz Vigotski sobre as funções superiores e elementares no desenvolvimento humano. As funções elementares são as naturais, próprias da natureza humana, as biológicas. As funções superiores são as culturais e a “história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da *natureza* à ordem da *cultura*” (p.51). Mas as funções naturais não desaparecem, o que é biológico não desaparece, transformando-se, adquirindo novas formas de existência na cultura: “são incorporadas na história humana” (idem, 51).

Tais apontamentos interessam muito para este estudo. É preciso compreender que não se trata de socializar os meninos infratores, considerando seus modos de ação como acontecimentos de natureza individual, livre, mas de compreender seu desenvolvimento social, histórico, a conversão do social em individual – a conversão das relações sociais em funções mentais – como ensina Vigotski. Dessa forma, há uma reviravolta na psicologia proposta por este autor: ele desloca o foco da análise do humano, do campo do biológico para o campo da cultura.

As formas humanas de organização social, em que a sociabilidade natural se concretiza, são obra do homem e, como tal, obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção. É o caráter histórico dessa produção que define o social humano (PINO, 2000, p.61).

1.3. Mediação semiótica

Como dito anteriormente, de acordo com a abordagem histórico-cultural, assumida como referência neste estudo, toda relação do indivíduo com o seu meio é sempre mediada pelo outro, pelos instrumentos e pelos signos.

O desenvolvimento humano acontece na cultura, em meio às outras pessoas, através da linguagem, das palavras, dos gestos, dos olhares, do afeto: da mediação semiótica - intervenção de alguém que possibilita a interação entre a pessoa e o mundo; intervenção de alguém entre o sujeito e as letras, os números, o desenho, a fala, o conhecimento.

Desenvolvimento e aprendizagem não se dão de forma natural, espontânea. Os seres humanos, através dos tempos, na história da humanidade, foram criando instrumentos e signos para poder conhecer e transformar o mundo. Criaram o fogo, a roda, a tecnologia, a caça, o plantio, a colheita, o sistema de escrita, o de numeração, os instrumentos de trabalho, as instituições (a escola, a igreja, as leis, a família...). Criaram os brinquedos, as regras sociais, os modos de vestir, de morar, de comer, de falar, de se comportar, de dançar que vão caracterizando a cultura em diversos momentos da história, em diferentes lugares do mundo.

As funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais – O desenvolvimento do psiquismo humano é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na cultura – que é uma rede complexa de relações sociais.

À medida que o homem vai construindo os instrumentos e os signos, vai se fazendo a si próprio. Quando transforma a natureza, transforma a si mesmo – precisa de novas habilidades, de novas formas de conviver, de realizar as ações, de falar, de escrever, de manusear objetos.

As funções elementares, aquelas próprias da espécie animal: comer, satisfazer as necessidades fisiológicas, dormir, proteger-se, fugir do perigo, sentir frio, respirar vão sendo transformadas enquanto vamos incorporando, encarnando a cultura onde vivemos. Somos capazes de prender a respiração para nadar debaixo d'água; somos capazes de fabricar guarda-chuva para nos proteger da chuva, somos capazes de fazer jejum antes de um exame de sangue, os meninos da FEBEM são capazes de correr risco de vida para tentar a liberdade. O que é natural vai se transformando em cultural, em simbólico, em semiótico – damos novos significados ao que é natural e transformamos o natural em cultural pela mediação semiótica.

O mundo simbólico é o mundo constituído pelos homens, na história da humanidade. O homem cria signos para significar-se e significar a realidade.

As cartas que os meus alunos/meninos internos escreviam (ou ditavam, quando não sabiam escrever) revelam e ocultam sentidos, mas ao ocultarem estão revelando suas lembranças, seus desejos. Imaginação e realidade se confundem.

Por estarem nessa Instituição, meus alunos foram se apropriando da linguagem utilizada pelos participantes desse grupo - linguagem e modos de dizer traçados e determinados na construção social do grupo. Como, de outra forma, ser compreendido? Como compreender? Na verdade, como sobreviver?

As regras estabelecidas, as cumpridas e as transgredidas (que também são regras) são signos de uma determinada condição concreta de vida social. Significam. Dão sentido às ações, aos desejos, às verdades e às mentiras - Andar com as mãos para trás – signo da obediência? Signo do medo? Signo da imobilidade que assegura a ordem? Modo imposto de evitar a punição? A obediência é signo; a transgressão também. O esforço empreendido em burlar a censura de suas cartas, de seus dizeres, faz da escrita uma tentativa de articular sentidos e significados.

Conhecer a história dos adolescentes infratores possibilita a reflexão de um olhar histórico-cultural, sobre a maneira como estes se relacionam com o mundo, bem como o lugar que ocupam. A constituição do sujeito, para Vigotski (2000), é social, cultural, ou seja, desenvolvimento cultural é desenvolvimento social. As funções superiores, humanas, culturais

“não são estruturas naturais, mas construções históricas, que acontecem nas relações concretas entre as pessoas” (p.27).

Vigotski dá valor fundamental à mediação semiótica – por meio dos signos – para o desenvolvimento cultural, tomando cultura como um produto ao mesmo tempo da vida social e da atividade social do homem – lembra Pino (2000).

Educação e desenvolvimento humano, deste modo, são inseparáveis, pois é ao agrupar os componentes da cultura de seu meio social que cada homem se apropria das produções culturais.

Os meninos da FEBEM são sujeitos e, portanto, constituem-se nas relações sociais concretas da vida: cada um que com eles convive também vai se constituindo e se transformando, em um movimento dialético.

Para Vigotski (1995), as funções mentais elementares ou naturais e as funções superiores ou culturais se articulam na unidade da pessoa. A história do homem é, portanto, a história dessa transformação, dessa passagem de uma ordem natural para uma ordem cultural. Este é um processo longo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Assim, a história é analisada a partir da realidade concreta e das leis presentes em seu movimento de transformação que têm por base a contradição e resultam da atividade construtiva do homem consubstanciada no trabalho e nas relações sociais.

É pelos signos que nos congregamos à comunidade humana. “A mediação dos sistemas de signos é o que denominamos ‘mediação semiótica’, diz Pino, 1991, p.33.

1.4. Desenvolvimento e Aprendizado

Ao abordar a relação entre desenvolvimento e aprendizado, Vigotski esclarece que a aprendizagem é fonte de desenvolvimento. O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, mas o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos¹⁵, Vigotski dedica parte de seu texto para dizer sobre quatro séries de investigações que ele e seu grupo de pesquisadores realizaram:

15 “Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil” In: OBRAS ESCOGIDAS II, Madrid: Visor, 1993, p.181-285.

A primeira série diz respeito à questão relativa à aprendizagem da escrita, da leitura, da aritmética e das ciências sociais e naturais.

A segunda série refere-se à questão relativa à correlação temporal dos processos de instrução e desenvolvimento, afirmando que, sem qualquer paralelismo, a instrução se antecipa sempre ao desenvolvimento. Diz que “se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da instrução, cada momento desta última teria igual importância para o desenvolvimento” (p.236).

O desenvolvimento, no entanto, acontece em um ritmo distinto da instrução. O desenvolvimento não se subordina ao programa escolar, por ter sua lógica interna. Não há, pois, coincidência entre esses dois processos. Quando se está ensinando, está apenas começando a elaboração do conceito – “la instrucción se adelanta en lo fundamental al desarrollo” (VYGOTSKI, 1993, p.237).

A terceira série de investigações foi dedicada a aclarar que os distintos e diferentes conhecimentos, os distintos e diferentes conteúdos atuam reciprocamente durante o desenvolvimento do aluno – o desenvolvimento não se dá em fragmentos, aos pedaços, mas de forma mais unificada (não em separado de acordo com as matérias escolares). Vigotski lembra que uma das tarefas das pesquisas em ‘psicologia escolar’ consiste em descobrir a lógica interna do desenvolvimento que se move, dependendo do curso da instrução.

A quarta série de estudos tratou de uma questão, que o autor chama de “nova” e que ocupa lugar central em todo problema do desenvolvimento e da instrução (ensino). Comparando o desenvolvimento humano e o educador com a horta e o horticultor, alerta que o horticultor quando deseja saber como está sua horta, não se preocupa somente com a frutas que já estão maduras, mas também determina o estado das que ainda estão por amadurecer (p.238). Para Vigotski, a *zona de desenvolvimento próximo* só poderá ser compreendida quando se observa o que os educandos (crianças, alunos, adolescentes, adultos, deficientes...), aqueles que estão em desenvolvimento (e sempre estamos) resolve questões, problemas, tarefas em colaboração. O próximo desenvolvimento ou o desenvolvimento próximo não mostra-se-nos a nós pela idade, pelo sexo, pela deficiência, pela classe social como um estigma, uma marca. Mostra-se na dinâmica de sua evolução mental durante o processo de instrução e no relativo êxito dela. “La zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo” (p.239).

A tese de Vigotski é a seguinte: *el niño puede hacer siempre más y resolver tareas más difíciles en colaboración, bajo la dirección de alguien y con su ayuda, que actuando por sí mismo*” (p.239).

Para discutir sua tese, o autor traz a questão da imitação. Para ele, se eu não sei jogar xadrez, mesmo que um excelente jogador me mostre como ganhar uma partida, não serei capaz de consegui-lo. “*Para imitar es necesario tener alguna posibilidad de pasar de lo que sé a lo que no sé*” (p.239).

A questão fica assim colocada: com ajuda conseguimos sempre mais do que sozinhos, com possibilidades distintas para cada um. Às vezes, a dificuldade aumenta, a distância da zona de desenvolvimento próximo é maior e a tarefa se torna insuperável, mesmo em colaboração. Mas o desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência. O fundamental da instrução é o novo aprendizado pelo aluno. Dessa forma, Vigotski julga verdadeiro que a instrução e o desenvolvimento, na escola, guardam a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o desenvolvimento atual: “*solo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo e arrastra a este último*” (p.242) e a instrução é possível onde cabe a imitação. É preciso estabelecer, constantemente, um objetivo superior de desenvolvimento das funções superiores (linguagem, atenção voluntária, percepção, memória, raciocínio, afeto), portanto, elevar o nível dos programas de ensino.

Instrução e desenvolvimento não coincidem de forma direta, mas são processos que se encontram (se acham) em relações múltiplas complexas. Há, portanto, uma grande diferença entre ensino e adestramento ou condicionamento de hábitos e técnicas, não exercendo nenhuma influência importante no desenvolvimento.

Fica marcada a importância que o autor dá para a cultura, entendendo-a como produção humana para a experiência de vida do sujeito. Quer dizer, uma pessoa passa a vida aprendendo e é o caminho da aprendizagem que vai definir por onde caminhará o seu desenvolvimento. O conceito vigotskiano de desenvolvimento proximal tem um valor heurístico: serve para inspirar um modo de ver e trabalhar sobre um problema. Isto dá à educação uma perspectiva muito valiosa que é olhar sobre si e sobre as condições de vida das pessoas numa visão prospectiva.

Meus alunos, meninos infratores, internos têm inegavelmente um arsenal de conhecimentos no dia-a-dia. Mas, como diz Cortella (1998), conhecimentos que “mostram-se frágeis para a alteração mais radical de suas coletivas condições de existência” (p.16). Se conhecimento é produção cultural - social, histórica, portanto -, a escola tem um compromisso político de fazer chegar a todos os alunos o conhecimento: estético, ético, afetivo, científico, social, político. Como ainda nos alerta Cortella (idem), somos inconclusos e, portanto, a adaptação é morte. Para nós, em última instância, adaptar-se é morrer. Estar adaptado significa estar acomodado, circunscrito a uma determinada situação, recluso em uma posição específica; adaptar-se é, sobretudo, conformar-se (acatar a forma), ou seja, submeter-se (p.39).

Conforme nos ensina Vigotski, para que o indivíduo se constitua como pessoa - portanto, como indivíduo humanizado é absolutamente necessário que esteja produzindo cultura e sendo por ela produzido. Criar, recriar, superar. A escola é um dos veículos mais importantes para a aquisição do conhecimento sobre o mundo, de forma estruturada, intencional, organizada, planejada.

Nesse ponto, nos ajuda muito, o que diz Saviani (2000)¹⁶ sobre o papel da escola: que ela diz respeito ao conhecimento elaborado e não à cultura popular. São palavras dele.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p.17).

¹⁶ Saviani fundamenta-se, como Vigotski e Makarenko, no materialismo histórico dialético. Em cada época, a consciência interpreta, compreende e representa para si mesma o que se passa nas condições materiais de produção e reprodução da existência. Não são as idéias que movem a história, mas as condições históricas que produzem as idéias. Chauí (1997) explica que Marx e Engels observaram que a cada modo de produção¹⁶, há transformação da consciência. Por afirmarem que: a sociedade se constitui a partir das condições concretas, materiais de produção; as mudanças históricas são determinadas por estas condições; a consciência humana pensa as idéias que pensa por causa das condições materiais instituídas pela sociedade, o pensamento deles é chamado de materialismo histórico. Materialismo porque somos o que as condições materiais (relações sociais de produção) nos determinam a ser e a pensar; histórico porque a sociedade e a política dependem das ações concretas dos seres humanos, no tempo. Como a História não é um processo linear, composta por sequência de fatos ou de causas e efeitos, mas é um processo de transformações sociais determinadas pelas condições materiais de produção (forma de propriedade, trabalho, instrumentos e técnicas), o processo histórico é movido pelas contradições sociais, então, o materialismo histórico é dialético.

Parece-me que há uma possibilidade de convergência, um encontro de fundamentos e propósitos com o que disse Vigotski, levando em conta que a matriz – marxista - é a mesma.

Vigotski (1994) ensina que a aprendizagem, na escola, é um momento decisivo no desenvolvimento das crianças. Ele diz mais:

o aprendizado **adequadamente organizado** resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de **outra forma, seriam impossíveis de acontecer**. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas **culturalmente organizadas e especificamente humanas** (p.118 – grifos meus).

As mudanças, que ocorrem nos espaços culturais vividos ao longo do desenvolvimento, acontecem nas interações de cada um com a história e os participantes dos grupos sociais dos quais faz parte.

As condições sociais não são únicas nem eternas. Transformam-se. Modificam-se. É possível viver hoje um rosto transformado da infância e da adolescência e quando me refiro aos meus alunos/meninos internos da FEBEM, parecem apresentar marcas de sofrimento, infelicidade e, em muitos casos, de horror, produzidas, muitas vezes, pelo abandono, pela miséria, pelos maus tratos, pela falta de perspectiva de vida, pelo descrédito na própria capacidade de sucesso escolar ou profissional, refletindo o descrédito dos mestres, dos conhecidos e até dos próprios professores na escola, o constante perigo que representa nos dias de hoje, viver em certos meios da periferia urbana onde montou seu quartel a violência comandada pelo narcotráfico etc (PINO, 2004, p.162-163).

A distância entre a proposta de uma escola que organiza os conhecimentos para o desenvolvimento das funções psicológicas e o que se tem vivido na escola que funciona dentro da FEBEM – parte indissociável do Ensino Fundamental -, foi apontado por Conceição Paganele (2000), presidente da Associação das Mães e Amigos de Crianças e Adolescentes em Risco (AMAR), quando questionada pela entrevistadora Marina Amaral sobre a escola na FEBEM e os estudos de seu filho em uma das unidades:

Tem uma escola dentro da própria unidade, ele estava na 5ª série, então ficava numa sala de aula onde tinha 5ª, 6ª, 7ª e 8ª, todos ali juntos. Em dois dias, da 5ª ele passou para a 6ª e passou para a 7ª e para a 8ª rapidinho. Ele tem um histórico de 8ª série só que é semi analfabeto de 5ª série. Então, “tem escola”, eles falam (p.34).

A escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem. O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural.

Vygotski entende que o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo e cada um dá um significado particular a essas vivências. O jeito de cada um aprender o mundo é individual. Para ele, desenvolvimento e aprendizado estão intimamente ligados: nós só nos desenvolvemos se aprendemos. Fontana (1997) diz que “para Vygotsky, tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem decorrem das condições sociais em que o indivíduo está imerso (p.71).

Tais ensinamentos de Vygotsky merecem o seguinte registro: juntamente com os alunos J. e G., realizamos uma sessão de leituras. Após a minha leitura de um poema, aqueles deveriam ler um verso cada um.

Durante a realização da atividade, J. interrompe para dizer que aprendia muito mais com a leitura de poemas, pois ia identificando as letras e sua pronúncia. Contou que todas as vezes que esteve na escola, as professoras *"enchiam a lousa de coisa e tinha que copiar e não aprendia a ler"*. Mas, deste jeito, como estávamos fazendo *"tenho certeza que vou aprender bem mais rápido. Muita coisa para escrever deixa o maluco¹⁷ louco e sem vontade"*.

No dia seguinte dei-lhe de presente, com o prévio consentimento da coordenação da FEBEM, uma cópia do livro Poesias para Adolescentes de Tássia Nicolau de Carvalho.

Para J., a escola oferecida nos últimos tempos não fazia sentido. Como fazer acontecer, nas interações concretas da vida na escola, vontade de aprender?

Os conceitos nunca são elaborados diretamente. São sempre mediados pelas pessoas com a tarefa de ensinar, carregando significados sociais e históricos, a aprendizagem não é apenas o reflexo de ensinamentos. Há reproduções e produções de sentidos.

Portanto, processos de aprendizado transformam-se em desenvolvimento, constituídos culturalmente. O desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais, conforme nos ensina Fontana (1997), referindo-se à concepção histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento.

Sendo meu objeto de estudo as cartas dos meninos da FEBEM – o que ocultam e o que revelam - para que esse trabalho tenha sustentação teórica sobre as enunciações e seus sentidos é necessária a contribuição de Mikhail Bakhtin.

Com suas contribuições, pretendo fundamentar a análise das cartas selecionadas. Para este autor, a palavra adquire tantos sentidos quantos forem os contextos. Não há palavra fossilizada no tempo, as palavras ditas ou ocultadas nas condições concretas de vida revelam-se-nos.

2. MIKHAIL BAKHTIN

Bakhtin nascera em 1895, na cidade de Oriol, ao sul de Moscou, filho de uma família da velha nobreza arruinada, seu pai era empregado de banco. Parte da infância passada em Oriol, aos nove anos mudava-se para Vilnia, cidade situada na Lituânia, que se caracterizava por uma animada mistura de grupos étnicos e de línguas. Aos quinze anos de idade mudava-se para Odessa, cidade situada na Lituânia, entrando em contacto com o movimento de vanguarda denominado futurismo, com a metodologia cultural como formalismo e com círculos teológicos radicais. Estudava na Universidade de Odessa, depois na de São Petersburgo, onde diplomou-se em História e Filologia. Em 1920 instalava-se em Vitebsk, onde trabalhava como professor e casou-se com Helena Okolovitch que foi sua fiel colaboradora durante meio século. Bakhtin pertencia a um pequeno círculo de intelectuais e de artistas entre os quais se encontravam Marc Chagall e o musicólogo Sollertinsky. Formou-se o “círculo de Bakhtin” com idéias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das ciências sociais, em quais participavam Volochínov e Medvedev.

Em 1923, contraira osteomielite e devido à doença foi viver em Petrogrado, tornando-se impossibilitado de trabalhar regularmente. Seus discípulos e admiradores, Volochínov e Medvedev, seguiram-no. Animados em ajudar financeiramente seu mestre e divulgar suas idéias, ofereceram seus nomes com o propósito de tornar possível a publicação de suas primeiras obras¹⁸. No ano de 1924, publicara seu primeiro ensaio, intitulado “Arte e responsabilidade”; em

¹⁷ *Maluco* é uma das formas de auto-referência, usual entre os meninos.

¹⁸ A discussão em torno de Bakhtin sobre a autoria de certos livros tem sido de difícil solução, de acordo com vários estudiosos desse pensador. Os organizadores e autores do livro *Diálogos com Bakhtin* (1996), assumem que todos os textos foram de autoria de Mikhail Bakhtin.

1927 sob o nome de Volochínov se faz público “O Freudismo”; no ano seguinte, sob o nome de Medviédiev lançava uma crítica aos formalistas, escrevendo, “O método formalista aplicado à crítica literária”, seguindo, sob o nome de Volochínov publicou “Marxismo e Filosofia da Linguagem”. Seguindo nesse mesmo ano, em seu próprio nome, “Problemas da poética de Dostoiévski” e é preso sob a alegação de pertencer a grupos filosófico-religiosos considerados suspeitos pelo regime socialista em implantação. Em função de sua saúde delicada e de uma campanha para sua libertação, recebeu como sentença, seis anos de exílio no Casaquistão. Lá trabalhou como guarda-livros, dando cursos de contabilidade a trabalhadores, passando toda a década de 1930 no exílio.

Em 1940 apresentou uma dissertação sobre a cultura popular e a obra de François Rabelais. Devido à guerra, sua defesa somente se deu em 1946. Anos mais tarde, ocorre a publicação (1965).

Na década de 1960, começa a ser reconhecido e valorizado em território russo, principalmente após a reedição de sua obra sobre Dostoiévski e sua tese sobre Rabelais. Em 1969, instalou-se em Moscou, publicando artigos nas revistas questões de Literatura e Contexto. Nessa mesma cidade, morreu em 1975 após uma longa doença.

2.1. Suas contribuições

Inegavelmente, as contribuições que traz Bakhtin para os estudos sobre filologia, filosofia da linguagem para a concepção marxista, lingüística, estética, crítica literária, sociologia e semiótica são muitas e bastante densas. No entanto, há conceitos que necessariamente deverão fazer parte de meus estudos, neste momento, o que, reconheço, de forma nenhuma terão a abrangência da obra desse autor.

Tomo como prioridades os estudos sobre o discurso – a língua em funcionamento, ou seja, os falantes é que fazem a língua funcionar, na interação; a palavra, emergindo das práticas sociais na relação com o outro; a dialogia – o encontro das vozes que transcende o espaço e o tempo – considerando que a palavra não é ingênua porque ela carrega história repleta de sentido; e gênero do discursivo – formas relativamente estáveis de enunciados.

Vale lembrar que Bakhtin (1992) ensina que “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida

penetra na língua” (p.282). É de vida e de enunciados concretos que estou falando quando me proponho estudar o que dizem ou ocultam as cartas dos meninos internos na FEBEM – e de acordo com Bakhtin o que não dizem em determinadas condições também são palavras, muitas vezes incompreensíveis para nós, em seu sentido pretendido. O que dizem os meninos e o que eles escrevem, é polissêmico – contêm a possibilidade de múltiplos sentidos e polifônico – contêm várias vozes presentes na voz de cada um.

Conforme Fontana (1996) “a apreensão do discurso do outro é um processo dialógico de confrontação entre as palavras “alheias” e as palavras já elaboradas pelo sujeito. A palavra enunciada provoca uma contrapalavra, uma réplica”(p.126).

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra* (BAKHTIN, 1992a,p.132).

A significação, portanto, é efeito da interação entre os falantes, sem sentido estável, mesmo que na materialidade da língua: “Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (idem, p.132).

Linguagem é discutida por Bakhtin, fazendo uso dos termos enunciação e interação, estabelecendo a indissociável relação entre linguagem e sociedade, uma vez que a enunciação - o enunciado em movimento (enunciado-ação) - é a unidade real da comunicação verbal, é um todo de sentido, marcado pela alternância dos falantes, por isso “a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação (BRAIT, 1997, p. 99).

No texto “Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem”, uma das linhas que constituem o pensamento bakhtiniano, segundo Brait (idem) “está na busca das formas e dos graus de representação da heterogeneidade constitutiva da linguagem” (p.93). Para Bakhtin, trata-se de uma “semiótica das ideologias” que acontece nas manifestações de linguagem e são produzidas nos discursos dos sujeitos em interação. A palavra é ideológica por excelência, significando que o signo e a ideologia refletem e refratam a realidade. O autor fala da ideologia do cotidiano como sistemas ideológicos – para comprovar que o social determina a

enunciação, afirmando a natureza social da enunciação – ligada às condições de produção da comunicação – ligadas às estruturas sociais, segundo Pino.¹⁹

Nosso dizer se dá por meio de enunciados os quais são marcados pelos atos da fala, estão relacionados com as experiências tidas pelo sujeito anteriormente ou no presente as quais passarão por modificações à medida que este sujeito se relacionar com o(s) outro(s); tais relações ocorrem em seu meio social, portanto, a fala é social.

Nosso enunciado não é apenas uma sequência de palavras, embora sejam essenciais para que aquele seja constituído e haja compreensão. Mas na fala estão embutidos fatores outros, melhor, outras dinamicidades que envolvem o ato de fala: a expressividade, a gestualidade, o contexto imediato, o silêncio e as pausas.

Bakhtin (1990) nos chama a atenção, afirmando que “à medida que a linguagem se desenvolveu, que seu complexo de estoques sonoros aumentou, as significações começaram a se estabilizar segundo as linhas que eram básicas e mais freqüentes na vida da comunidade para utilização dessa ou daquela palavra” (p. 130). Está nos dizendo da inter-relação discursiva, da linguagem enquanto acontece em seu contexto para que seja possível compreender a percepção daquilo desejado pelo nosso interlocutor.

Destacando a centralidade da linguagem na vida do homem, Bakhtin diz que a palavra é o material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, que acompanha toda criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Para o autor, a palavra tem sempre uma acepção ideológica ou vivencial, se relaciona totalmente com o contexto e carrega um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela. A palavra é também polissêmica e plural, uma presença viva da história, por conter todos os fios ideológicos que a tecem. Deste modo, uma mesma palavra assume diferentes significados ao longo de sua história e depende diretamente do contexto em que é enunciada e dos sentidos dados/pretendidos pelo sujeito. A palavra é considerada para Bakhtin a ponte entre o eu e o outro, pois procede de alguém e se dirige para alguém. Com isso, o produto do ato da fala, a enunciação, é de natureza social, sendo determinada pela situação mais imediata ou pelo meio social mais amplo. E o que torna a compreensão de uma palavra possível é também aquilo que é presumido pelo ouvinte, porque toda palavra usada na fala real possui um acento de valor ou apreciativo, transmitido através da

¹⁹ Comunicação pessoal.

entoação expressiva. Por isso, juntamente com a palavra acontecem os gestos, as expressões faciais, a tonalidade e entonações. A captação de qualquer enunciação é sempre ativa, orienta-se pelo contexto e já contém o germe de uma resposta. Bakhtin diz: para cada palavra estaremos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. A compreensão seria, então, uma forma de diálogo.

Quando falamos, o fazemos por meio de palavras, as quais formam o enunciado (unidade real da comunicação verbal), que é um todo de sentido. Marcado pela alternância dos falantes, está sempre num fluxo da comunicação verbal. “Os sentidos são, então, em parte ‘nossos’ e em parte do ‘outro’. Eles são o efeito da interação dos interlocutores, Neles ecoam, confrontam-se vozes a que a enunciação concreta responde, antecipa e ignora. Vozes que representam perspectivas ideológicas socialmente definidas (FONTANA, 1996, p.126).

A palavra nunca é neutra, pois tem um componente ideológico - quero dizer com isso que há um conjunto de idéias, crenças, doutrinas próprias de uma sociedade ou classe social sendo explicitadas ao(s) outro(s) no ato da fala - sempre presente, não sendo possível evadir-se deste componente.

Com este elemento inescapável ideológico sempre presente, quando alguém diz algo para o outro, não é possível considerar apenas esse dizer, mas sim a relação existente entre estes interlocutores e a situação no contexto concreto que é de significativa importância; entendendo que algo significa algo numa determinada situação, passamos a interpretar esses dizeres compostos de diversificadas experiências, valorizando a comunicação como acontecimento, pois nessa situação estão imbricados valores outros que antecedem esse diálogo.

A percepção ampla que Bakhtin tem a respeito do que é diálogo é que ele não é apenas a conversação entre duas ou mais pessoas; é muito mais que isso: são os entraves expressos em palavras onde cada interlocutor expõe, implícita e/ou explicitamente, suas experiências que ocorrem nos encontros e nas inter-relações de enunciados. Mas, é também “uma das formas, das mais importantes, da interação verbal [...] não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1992a, p.123).

Quando falamos, o fazemos dentro de um gênero de discurso que se configura pelo tema, pelo estilo e pela composição; é a maneira que usamos a linguagem no contexto, que é composto por certas normas, as quais não são as mesmas regras que as da língua, mas estão

entrelaçadas; tem um jeito de dizer, o que dizer, como dizer, uma vez que se tem uma personagem incorporada às regras da língua e do discurso. É assim que aprendemos por meio da linguagem e não em frases soltas as quais não têm muito ou nenhum sentido.

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes tipos ou gêneros textuais, que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo - procedimentos recorrentes de linguagem.

A escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de parâmetros essenciais, como quem está falando, para quem está falando, qual é a sua finalidade e qual é o assunto do texto. Por exemplo, ao desejarmos contar como ocorreu um conjunto de fatos, reais ou fictícios, fazemos uso de um texto narrativo; para instruímos alguém sobre como fazer alguma coisa (por exemplo, fazer um bolo, montar uma mesa, jogar determinado jogo etc.), fazemos uso de um texto instrucional; para convencer alguém de nossas idéias, fazemos uso de textos argumentativos e assim por diante.

É inescapável a consideração para com os gêneros do discurso, pois é por meio deles que nos relacionamos com o outro. Há uma heterogeneidade de gêneros, pois a linguagem constitui-se e modifica-se, já que é dinâmica, como a história, a cultura, enfim, pelo fato do humano estar em constante desenvolvimento. Por se tratar de algo que diz respeito ao homem, nada é estático, está sempre em movimento/em atividade.

O conceito de linguagem para Bakhtin, como explica Brait (1997)

está comprometido com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem lingüístico/discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas (p.92).

O que enunciamos não é exclusivo nosso, mas sim das várias vozes que nos constituem, expressando experiências e sua múltipla constituição.

Se a proposta é a de captar os ensinamentos de Bakhtin sobre: o discurso – a língua em funcionamento, na interação; a palavra, emergindo das práticas sociais na relação com o outro; a dialogia – o encontro das vozes que transcende o espaço e o tempo – considerando que a

palavra não é ingênua porque ela carrega história repleta de sentido; e gênero do discursivo – formas relativamente estáveis de enunciados, vale explicitar que tais ensinamentos supõe um sujeito cuja atividade mental constitui-se em um território social e toda expressão “exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável” (BAKHTIN, 1992^a, p.118).

Como compreender o que dizem ou silenciam os meninos, meus alunos da FEBEM se “o nosso mundo interior [é que] se adapta às possibilidades de nossa expressão” (idem, p.118) e não ao contrário? Que possibilidades de expressão foram, são e serão aquelas que constituem e constituirão o mundo interior deles? Se “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (idem, p.121), como analisar o meio social e sua relação com o que escrevem para suas mães, namoradas ou amigos? Se “cada enunciado é um elo na cadeia muito complexa de outros enunciados” (Bakhtin, 1992b, p.291), como captar os indícios dos enunciados anteriores que vêm das diversas vozes? Quem são os outros da comunicação verbal dos internos/infratores? Se não lidamos com palavras isoladas, mas com um enunciado que tem um sentido concreto – um conteúdo – que ao mesmo tempo é uma resposta, uma relação com outros enunciados, como identificar as relações estabelecidas entre os enunciados dos meninos? Que respostas a enunciados anteriores eles estão dando quando escrevem as cartas? Se o objeto do discurso não o é pela primeira vez em um enunciado, mas se já foi “falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras” (idem, p.319), onde se encontram/se cruzam as visões de mundo que tais enunciados refletem e refratam? Como os meninos compreendem seus destinatários e o que presumem que será compreendido?

Estas perguntas e muitas outras estarão presentes durante a análise das cartas, mesmo sabendo que não conseguirei responder a todas elas ou a cada uma de forma completa e acabada: primeiro por ser incompatível com a perspectiva bakhtiniana, depois, por eu ainda ter uma longa caminhada na esfera do conhecimento sobre o humano.

O próximo capítulo pretende esclarecer os possíveis modos de organizar o olhar para as cartas dos meninos internos da FEBEM, quando meus alunos, nos momentos dedicados à escrita de cartas.

MODOS DE OLHAR PARA OS DIZERES DOS MENINOS: POSSIBILIDADES DE LEITURA

Apontei que “as cartas” tornaram-se meu objeto de estudo nesta dissertação: os modos de dizer, os discursos que circulavam nos momentos da escrita de cartas – as condições de sua produção –; o momento mesmo da escrita e os indícios dos sentidos produzidos pela linguagem das/nas cartas – polissemia, aparente explicitação, ocultamento, neologismos, dizeres próprios de seu grupo social, tanto de origem quanto de convivência temporária na instituição.

Produção de sentidos que se dá sempre em um contexto histórico, em situações concretas de vida social como nos ensina Lev Semionovich Vigotski em suas obras. Cartas que fazem parte das relações sociais dos meninos e, portanto, constituem suas subjetividades. “A essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais” (MARX e ENGELS, 1996,p.13).

Se levarmos em consideração as condições de vida dos meninos antes da reclusão - a infração, a marginalidade que foi se constituindo nas relações sociais, na pobreza, na escola, e na família como membros de uma sociedade excludente; se considerarmos as condições concretas de vida dentro da instituição, ao ser decidido que seriam internos numa fundação para o bem estar do menor - a punição, o afastamento, a censura, o policiamento, a guarda da vida dos meninos sob uma aparente proposta sócio-educativa, as aprendizagens com os outros internos mais experientes, as referências de vida compondo com as já existentes, a incorporação do fracasso, as alternativas encontradas para a sobrevivência, a escola que se diz ser Ensino Fundamental, mas que não consegue sê-lo, a distância, tanto da família, dos amigos e das namoradas como a da convivência em sua comunidade de origem, os modos de dizer sobre si, sobre o outro e sobre a vida, então, não é possível de maneira simplista e cheia de certezas, dizer que meus alunos escreviam cartas e que nelas estavam explicitadas todas as verdades, ou pelo menos as verdades assumidas pela moral burguesa. Este estudo procura refletir sobre dizeres que, ao mesmo tempo expressam possibilidades e limitações reveladas e ocultadas nas cartas que escreviam.

Para que pudessem se salvar do isolamento e sobreviver na instituição, utilizam recursos de linguagem para resistir? Dizem o que dizem para serem considerados menos infratores? Fogem da situação de marginais marginalizados? Sem que tomem plena consciência, estão reafirmando a conduta marginalizada? A situação carcerária transforma o afetivo, a cognição e a linguagem que constitui e é constituída nela.

Não podemos esquecer que as cartas passam pela censura e são literalmente rasgados os trechos tidos como "não apropriados" ou "comprometedores". Escreviam para quem, portanto? Muitas vozes no que diziam, muitas leituras/leitores.

Assim, é preciso que eu faça algumas escolhas dentre as múltiplas possíveis e ainda dentre as múltiplas para as quais não atinei.

Convido o leitor deste texto a compreender que as escolhas realizadas pretendem tão somente destacar alguns pontos que, no estágio de desenvolvimento teórico, no qual me encontro, fui capaz de captar.

O objetivo deste capítulo é a tentativa de análise de trechos das cartas que meus alunos, os meninos internos na FEBEM, escreveram para suas mães, seus amigos e namoradas, no período em que fui professora deles, como já anunciado. Os modos de organizar esses discursos foram escolhidos tomando como referência alguns núcleos temáticos. As leituras/releituras das cartas foram inúmeras e, através das quais, alicersei-me nesta organização textual. As possibilidades são tantas, não seria verdadeiro dizer que tais núcleos saltaram à vista com facilidade ou se mostraram com clareza. O trabalho foi de “garimpar”, de buscar pistas, fazendo-me lembrar de Ginzburg (1990): “O conhecedor da arte é comparável a um detetive que descobre o autor do crime, baseado em indícios imperceptíveis para a maioria” (p.145). O autor fala da perspicácia de Sherlock Holmes ao interpretar as pegadas na lama, as cinzas de cigarro em busca de seu objetivo como detetive. Mesmo já tendo sido muito citado, o fragmento a seguir faz sentido para a pesquisadora na busca de detalhes ao ler as cartas: “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1990, p.177).

Não é meu objetivo, neste trabalho, aprofundar-me nos ensinamentos de Jacqueline Authier-Revuz (1998), nem dar conta de seus estudos no campo da análise do discurso. Porém, a contribuição dessa autora é inegável, pelo menos para nos lembrar que os enunciados não se apresentam óbvios, nem há transparência neles. As maneiras de dizer não são claras nem harmoniosas, pelo contrário “há um enunciador lutando com as palavras, com a materialidade da língua” (p.182). Para essa autora, não há coincidência no discurso, nem aquele que se dá consigo mesmo, porque toda palavra produz-se em meio ao “já dito de outros discursos” – como ensina Bakhtin que é lembrado pela autora (idem, p.193).

Outra observação se faz necessária, antes da apresentação dos núcleos escolhidos. “O sujeito humano, tal como dado no texto, não é jamais idêntico a si mesmo. Por conseguinte, não

se pode pretender estabelecer a identidade definitiva do texto que se analisa” (AMORIN, 2004, p. 192). Ela nos alerta de que “aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo”. E continua dizendo aos pesquisadores em Ciências Humanas que “na situação interativa da pesquisa de campo, as questões colocadas pelo pesquisador participam das respostas dadas” (p.190).

Analisar as cartas dos meninos, mesmo que tenham sido meus alunos e deles eu tenha ficado perto, face a face, são meus outros – outros da pesquisadora, “impondo um caráter de desconhecido e imprevisível. “O outro se torna estrangeiro, pelo simples fato de eu querer estudá-lo” (AMORIM, *op cit*, p.30-31).

Vale lembrar que foram selecionadas cartas de 04 alunos, dentre as que eu guardava em um arquivo pessoal, como professora e que alguns fragmentos referem-se aos mesmos autores, tanto na mesma carta como em cartas diferentes. Lembro também que algumas cartas foram escritas sem que eu participasse com correções gramaticais e/ou ortográficas.

Não houve preocupação com o fato de repetir nomes nem trechos. O leitor vai observar alguns trechos com correção gramatical e ortográfica - trata-se de enunciados que foram ditados para a professora-pesquisadora - e de trechos transcritos tal como foram escritos pelos meninos - preservamos o modo de escrever deles. O que, neste momento, importa são as palavras, o dizer algo a alguém.

Os núcleos temáticos, escolhidos para esta pesquisa foram:

1. A carta como tentativa de aproximação com o outro;
2. Busca do reencontro e a falta que sentem das pessoas que não estão presentes;
3. Declaração de amor, do bem querer;
4. Arrependimento, pedido de perdão e promessa de mudança de vida.

Estes núcleos parecem revelar, à primeira vista, que estou entrando em contradição. Que estou tomando como foco, o que desejam dizer está explicitado nas palavras da língua e no gênero do discurso. Mas a intenção não é esta. Apenas estou procurando compreender o que as cartas revelam e ocultam sobre/sob as condições concretas de vida social desses meus alunos, internos na FEBEM, nos momentos em que essas cartas foram escritas.

Se “cada enunciado é um elo na cadeia muito complexa de outros enunciados” (Bakhtin, 1992b, p.291), como captar os indícios dos enunciados anteriores que vêm das diversas

vozes? Quem são os outros da comunicação verbal dos internos/infratores? Se não lidamos com palavras isoladas, mas com um enunciado que tem um sentido concreto – um conteúdo – que ao mesmo tempo é uma resposta, uma relação com outros enunciados, como identificar as relações estabelecidas entre os enunciados dos meninos? Que respostas a enunciados anteriores eles estão dando quando escrevem as cartas? Se o objeto do discurso não o é pela primeira vez em um enunciado, mas se já foi “falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras” (idem, p.319), onde se encontram/se cruzam as visões de mundo que tais enunciados refletem e refratam? Como os meninos compreendem seus destinatários e o que presumem que será compreendido?

Os destinatários são os agentes que vão censurar ou aprovar o que está escrito? Sim e não. Os destinatários são as mães que, muitas delas, desesperadas esperam a “recuperação” dos filhos? Em conversas com algumas mães, por ocasião das visitas para pedir permissão de utilizar as cartas a elas encaminhadas, ouvi, várias vezes, a expressão da esperança, da confiança: *“meu filho vai sair de lá e não vai mais se meter com bandidos”; “ele vai sair recuperado.”; “este tempo vai servir para ele pensar no que fez”; “ele está arrependido”* Estariam os meninos, sabendo disso, querendo consolar as mães? Estavam, em seu imaginário acreditando que “nada será como antes?”

Assim, eu trouxe em outro capítulo o que me disse um de meus alunos: *“Agora que eu tô aqui eu penso, mas quando caio no mundão e vejo o “cano” [referindo-se aos revólveres aos quais eles têm acesso, fora da instituição] tudo vem na minha cabeça e acabo voltando para a vida mais fácil”*.

Prometer, pedir perdão, reconhecer o erro, expressar carinho, falar da fé e de Deus, dizer da saudade diminui a pena? A culpa? O aprisionamento dá mesmo uma vontade de liberdade que impõe prometer mudanças? Há uma ilusão de que, ao voltar, serão aceitos? É o que estou chamando de refletir e ocultar, dizer e não dizer, dizer de um certo modo.

A intenção, neste estudo, não é analisar a instituição, se bem que o leitor vislumbra a falência dela. Não é analisar o fracasso da escola, mesmo que em alguns momentos deixei pistas de que ela não está cumprindo seu papel - ensinar.

É mais simples - nem por isso menos importante - o que desejo.

1. A carta como tentativa de aproximação com o outro

Alunos costumam aprender a escritura de cartas na escola. Um gênero discursivo que, via de regra, obedece a algumas normas gramaticais e de estilo. Os trechos a seguir parecem ter sido as tentativas de iniciar o texto - carta - com uma abertura, um começo, uma introdução, uma chamada de atenção para que o outro a receba como presença, como uma marca da distância e da falta.

Na coletânea de cartas que os internos da FEBEM escreveram para suas mães e que a Imprensa Oficial do Estado de São Paulo publicou²⁰, é possível identificar que a maior parte, quase a totalidade das cartas, mantêm a mesma forma de iniciá-las. Um dos exemplos é bastante semelhante ao que encontrava nas cartas dos meus alunos, mesmo quando me ditavam, para que eu escrevesse: *"Espero que quando esta carta chegar em suas mãos a senhora venha se encontrar na mais pura paz, espiritual e com muita saúde"* (p. 81).

Quando L. , meu aluno, escreve para sua namorada, assim o faz: " Espero que quanto esta umilde carta te em quontre com muita saude e paz ispiritual".

Como os internos freqüentam uma oficina de cartas, duas vezes por semana, independentemente do horário normal das aulas, aprendem uma certa forma de dizer e reproduzem, na maioria das vezes com semelhanças; mas é possível olhar para os detalhes das diferenças. Parece não ser cópia, não ser simples reprodução, há algo de peculiar.

"Quando essa carta chegar em suas mãos espero que a encontre na mais pura paz e felicidade deste mundo" (P.).

"Em primeiro lugar, espero que esta carta te encontre na mais perfeita paz de Deus e com muita saúde e alegria"(P.)

"Sem data para que esta permaneça eternamente" (P.).

"É com minha alma transbordando de satisfação que pego nessa caneta para te expressar minhas sinceras palavras" (P.).

²⁰ "Carta para minha mãe" publicado s/d, no governo de Geraldo Alckmin, em conjunto com Febem, SP, Secretaria de Estado da Juventude, Esporte e Lazer e Governo do Estado de São Paulo.

“Olá minha querida e amada mãe é com minha mãos tremolas de satisfação que pego nesta caneta para explessar essas leais palavras com a senhora” (M.).

“Espero que ao chegar essa em suas delicadas mãos você esteja na paz do nosso Senhor Jesus Cristo” (V.).

“Que Deus o eterno pai, a abençoe e te dê a felicidade que merece com muita saúde e paz no coração” (M.).

"Espero que quando esta humilde carta chegar em tua mãos você colega esteja paz ispiritual e com muita saude" (L.)

O que faria a diferença, então, entre as cartas de meus alunos e outras cartas de outros alunos, em outros tempos e espaços? As palavras da língua são as mesmas, às vezes a seqüência delas na oração também, mas onde eles estavam quando escreviam ou ditavam nos momentos em que nos dedicávamos a escrever cartas, na sala de aula? Por que ali estavam?

Estavam internados em uma instituição para "atendimento de adolescentes na faixa de 12 a 18 anos, autores de ato infracional" e privados de liberdade, como já apontamos no capítulo II. O motivo de estarem distantes - o que justifica escrever cartas - não se parece em nada com a distância por motivo de uma viagem de lazer, de um afastamento temporário para estudo em outra cidade, nem ao menos para cumprir simplesmente uma tarefa escolar, muitas vezes sem sentido. A volta para perto das pessoas a quem as cartas se dirigiam dependia da penalidade e do tempo imposto por esta.

Vale lembrar que Bakhtin (1992) ensina que “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (p.282). É de vida e de enunciados concretos que estamos falando quando, neste núcleo temático, tentamos captar os sentidos do que os meninos dizem ou ocultam, ou mesmo, ocultam quando dizem - o que são também palavras, muitas vezes incompreensíveis em seu sentido pretendido. O que dizem os meninos e o que eles escrevem, é polissêmico – contêm a possibilidade de múltiplos sentidos e polifônico – contêm várias vozes presentes na voz de cada um.

Ao mesmo tempo que P. afirma que sua alma está "transbordando de satisfação" quando pega "nessa caneta para te expressar minhas sinceras palavras", em outra carta, que inicia de outro modo (em uma situação pós-rebelião momento de pressão, de medo...) parece revelar menos satisfação ao escrever: "Sem data para que esta permaneça eternamente".

Entretanto, não é só isso: nenhuma carta escrita por esses meninos, enquanto estive com eles, foi datada. Se lembrarmos que colocar data é uma das normas do "bem escrever" cartas, eles estão rompendo com elas e P. explicita esse rompimento justificando, de uma certa forma, quando escreve: "sem data para que esta permaneça eternamente". O tempo se acaba logo ao colocarmos a data? Para permanecer, para ficar para sempre é melhor não se localizar no tempo? O tempo de permanência na instituição é um que se conta diferente?

Peculiar o lugar de onde escrevem e o momento da escrita, peculiar o lugar de quem recebe as cartas e quando as recebem: a mãe, a namorada, o amigo. São encontros multifacetados, são "tempos" não contáveis, mas ao mesmo tempo tão marcados.

2- Busca do reencontro e a falta que sentem das pessoas que não estão presentes

Parece que há uma semelhança entre o primeiro e o segundo núcleo temático, mas vejo algumas diferenças que me parecem fundamentais: a busca de aproximação começa com uma forma quase padronizada de iniciar uma carta e nela também estão expressos sentimentos que revelam a falta que sentem dos que estão longe. No entanto, os fragmentos que selecionei para este segundo núcleo indiciam um desejo de que as pessoas amadas – destinatários das cartas – saibam que a vontade de estar junto delas se deve não só à distância, mas ao lugar de onde falam – o cárcere.

“Aqui da parede fria da “FB”...” (P.)

“Desse mano que se encontra desse lado das muralhas.”(P.)

Estes meninos, como acontece com P., tratam o ambiente como sendo algo frio, as paredes, as muralhas impedem que o calor das pessoas amadas cheguem ao interior da Instituição. Por outro lado, a quantidade de concreto, grades e a forma da arquitetura favorecem um esfriamento, não é difícil vê-los reclamando que passaram frio durante a noite, momento em que se recolhem - seus corpos e seus desejos. Também à noite é que fica mais fácil burlar a

segurança, passar mensagens, conversar entre si. Também é o período de maior risco, o medo e a insegurança transformam-se em “frio” – um modo de se referir a esses sentimentos e situações concretas.

Frio é o que se sente em um país tropical e por isso incomoda. Frio é o ambiente sem calor humano. Parece que é o que nos fala Bakhtin a respeito desse tipo de associação quando afirma: “O problema de saber o que na língua cabe respectivamente ao uso corrente e ao indivíduo é justamente problema do enunciado (apenas no enunciado a língua comum se encarna numa forma individual)” (1992, p.283).

P. fala de “muralha” em sua carta, como que para dizer que há uma impossibilidade de ultrapassagem. Segundo o Novo Dicionário Aurélio (1986), muralha é “um muro que guarnece uma fortaleza ou uma praça de armas” (p.1172).

Em meio a tantos outros meninos e “cuidadores”, sentem-se sozinhos e principalmente desprotegidos e costumam dizer que “por eles somente Deus”. Uma expressão de fé que aprenderam, incorporaram nas relações concretas de vida social, como ensina Vigotski a partir de Marx. Parece que estão tecendo elos entre a segurança que pretendem e de que necessitam e a insegurança que sentem pelos perigos noturnos.

“... Deus que está dando forssa para mim vencer esses dias da minha caminhada esta sendo um pouco pesada porque aqui dentro sempre tem um clima de maudade mas comigo esta bem só não está melhor porque eu não estou aí fora espero que você esteja bem também...” (P.)

“... eu estou firmão aqui, mas aqui o clima não está bom, aqui só rola maldade atras de maldade, mas Graças a Deus não é nada comigo.” (V.)

Ao referir-se ao clima de maldade, P. indicia as diversas rivalidades e as contradições entre os internos, mas essas questões nunca aparecem claramente nas falas dos meninos. São indícios, falas veladas e carregadas de temor pelos momentos em que passam em seus quartos.

“... fale para ele tomar cuidado, porque eu estou aqui sentindo o frio do quarto e ele já passou porisso e creio que ele não quer mais voltar para cá, fale que estou regenerado e espero que ele também esteja.” (V.)

À sua maneira, V. expressa em seu enunciado a mesma sensação de medo e insegurança que P.. O vínculo com aquele que está fora, que já cumpriu sua privação de liberdade traz a lembrança do conhecimento que o outro adquirira anteriormente, “sentindo o frio do quarto”. Esse parece revelar um temor que já foi sentido antes, remetendo-se ao passado, como se nunca houvesse sido diferente. Como se a Instituição jamais se transformasse e que permanecem as mesmas normas e procedimentos indistintamente.

No entanto, quem seria o consolo ou a via de acesso ao mundo de fora? Quem protege e tem poder para dar forças? Como os meus alunos, meninos internos na FEBEM aprendem com facilidade os ensinamentos religiosos e sabem deles fazer uso. Onde ouvem falar de passagens da Bíblia? Quem fala para eles? Suas famílias já falaram? Na igreja já ouviram? Nos momentos dos desatinos eram assim aconselhados? Na FEBEM são visitados por pastores e padres? Quem é o outro que fala e cuja palavra eu assumo como minha?

“... aqui somente Deus para te proteger e me dar forças para continuar seguindo em frente, não sei se você já ouviu o promotor, é só um homem. Deus é o juiz, e creio que ele é um juiz justo e nesse momento não tenho advogado aqui na terra, mas sim Jesus que iria me defender por cada segundo (V.)

“... aqui tem que ter muita fé para não ser contagiado pelo vírios da maldade, mas aí eu sou gerrero da paz, só que se atravessa meu caminho é aquilo” (L.)

São momentos antes de mais uma das rebeliões. Esses meninos, antes de lutarem contra os funcionários e a justiça, travam uma luta entre si, organizam-se em torno de lideranças, procuravam confiar em alguém e, principalmente, buscam anular qualquer força de um colega que manifeste objeção à vontade da maioria. O clima de maldade e desconfiança parece nunca ser de sua responsabilidade.

O outro é mau. Mas é assim que se constituem e se defendem. Vigotski me ajuda a compreender por que é assim, pela sua tese de que todos os processos psicológicos superiores, propriamente humanos, têm suas origens em processos sociais. O que V. diz está absolutamente articulado com suas condições concretas de produção, o contexto de vida das pessoas envolvidas

e as relações sociais constituídas. Ser mau ou ser bom, de que ponto de vista? Em que situações? Em relação a quais atos?

Porém, o que pretendem é comunicar-se com as pessoas que estão do lado de fora da muralha para que, através de enunciados como os que trago neste texto, possam saber da falta que sentem delas. Utilizam das palavras da língua numa certa composição e organização que, de certa forma, parecem chamar as pessoas. Querem receber cartas delas, querem suas vozes, querem ser amados, mesmo não tendo certeza de um amor verdadeiro.

“... se me amar de verdade, escreva uma carta dizendo todo seus sentimentos, o que sente por mim.” (P.)

“Mas estou na finalidade de corresponder com sua pessoa, de te conhecer pessoalmente.” (P.)

“Quero sair desse barco cheio de grades e ver se encontro minha felicidade, que pode ser você! Porque, não adianta ter o mundo nas minhas mãos, mas não ter um amor de verdade.” (P.)

“termino por aqui com meu coração morrendo de saudade de você, vê se não demora para me responder, to com saudade de você.” (P.)

Uma “finalidade” – uma meta, um fim, um desejo, uma proposta, um pedido: escreva “pra” mim, fale comigo, responda, me faça conhecer você, fale de seus sentimentos sobre mim... O locutor não está sozinho, ensina Bakhtin.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (1992, p.290 – grifos do autor).

Carta é fala. É enunciado. Pode ser respondida de imediato; pode permanecer em uma resposta muda ou apenas retardada. Podemos ouvir as respostas que queremos ouvir, num jogo imaginativo, como uma gravidez esperando a resposta.

Quem escreve assim, quem pede ajuda a Deus, quem confia n'Ele, quem quer a presença do outro, amigo, parente, quem fala do “frio” e da “muralha”, quem tenta aproximação com o lado de lá – o de fora das grades?

Trago de volta, para o final desta parte da análise, uma de nossas conversas, já transcritas no início deste trabalho, com o intuito de não esquecermos das condições concretas de vida desses meninos:

“Quando fazia frio desse jeito era quando eu usava mais droga, porque não tinha blusa e a barriga vazia que até doía de fome, fazia que eu procurasse mais droga, assim conseguia esquecer o frio e a fome.”

Como que conseguia a droga? – eu queria saber.

“Procurava com os “manos” que sempre um tinha pelo menos um pouco de tiner para uma cheirada profunda ou senão saía roubando o primeiro que aparecia em minha frente”.

Por que, quando roubava, não comprava algo para comer ou um agasalho? – perguntei.

“A grana sempre era pouca e já sentia vontade da droga, então seu efeito resolvia a fome, o frio e a vontade dela”.

Continuei: *Alguma vez fez um roubo maior e levou dinheiro para casa?*

“Sim, já não agüentava mais ver minha avó e minha mãe passando fome, é muito duro ter fome e ninguém te dar o que fazer para ganhar uns trocos”.

Eu insistia em saber mais de sua vida quando estava com sua família:

Sua família perguntou onde você conseguiu dinheiro?

“Falei que tinha dado um trampo” – respondeu F.

3- Declaração de amor, do bem querer

“De coração de filho

Para coração de mãe

Mãe te Amo D+” (M.)

São vários os momentos nos quais meus alunos expressam amor por aqueles que estão no “mundão”. Em sua linguagem, estar no “mundão” é estar além dos muros, estar diante de

todas as possibilidades da liberdade. É assim que vêm, é assim que expressam sobre o mundo fora da Instituição. Essa expressão também pode ser entendida, considerando as condições de vida desses meninos, como um mundo cheio de gente, cheio de contradições, de perigos e prazeres... muito maior do que o mundo em que vivem, quando aprisionados.

No trecho acima, penso que posso inferir que M. diz: “de coração para coração”. O coração fala ao outro que, compreendendo este enunciado, pode responder, sentir, reconhecer-se.

“Coração” aqui está utilizado como metáfora²¹. É como usualmente simbolizamos o mais íntimo de nós, o coração seria o órgão onde “moram” nossas emoções, nossos sentimentos de afeto: “sinto isso do fundo do coração”, “meu coração doía de pensar nisso”, “aquela pessoa não tem coração”...

As formas do gênero às quais modelamos nossa fala se distinguem substancialmente das formas da língua, do ponto de vista de sua estabilidade e de suas leis normativas para o locutor. De modo geral, elas são mais maleáveis, mais plásticas e mais livres do que as formas da língua (2000; p: 302).

Para ser compreendido, não basta a M. apenas as palavras aprendidas em suas relações com as pessoas ou os textos, usa-as de forma adequada no texto e ainda acrescenta uma espécie de abreviatura (D+)²², bem própria dos modos de escrever dos jovens, inclusive nas músicas que cantam e dançam, ou nas propagandas. Forma um todo, um enunciado completo. Um uso formal da língua escrita com uma forma cifrada. Deposita em seu coração e no de sua mãe o entendimento de que precisam. Sua relação com a família parece ser estreitada: preocupa-se com a mãe, seus irmãos menores. Sempre muito carinhoso verbaliza durante a oficina de cartas esse carinho: *minha família é muito importante pra mim e minha mãe é a melhor pessoa do mundo* (M). E essa sua carta termina assim:

“Um abraço e um beijão no seu manhoso coração mande um abraço para todos aí.” (M.)

²¹ “Emprego de uma palavra com a significação de outra, sem que entre uma e outra coisa designada haja uma relação real, mas apenas em virtude das circunstâncias em que o nosso espírito as associa e depreende entre elas certas semelhanças. [...] é a transferência de um termo para o âmbito de significação que não é o seu”. [A metáfora] não se fundamenta numa relação objetiva, mas, sim, numa relação toda subjetiva”. (CÂMARA JR., J. M. in NICOLA e INFANTE, 1997) Sabemos que essa “subjetividade” se constitui nas relações sociais, e que essas relações de sentidos são construídas socialmente.

Referência bibliográfica: De NICOLA, J. e INFANTE, U. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*, São Paulo, Scipione, 1997.

²² Confira letra da música D+, de Felipe Dylon (<http://www.felipe-dylon.d.buscalettras.com.br/> acessado em 24.08.2005)

Mais uma vez, é o coração que fala, escuta, sente. Torna-se órgão da audição e do tato.

“Eu quero te desejar um feliz dia das Mães pois a senhora é a melhor Mãe do mundo um beijão do seu filho M. Manda um abraço para nossa família” (M.)

Interessante e trágico: M. tem família. Estabeleceu e estabelece relações com ela, o que me faz recorrer a uma fala de Vigotski (2003) ao abordar as infrações morais das crianças. Diz este autor que nenhum fisiologista encontrou órgãos encarregados da moral, no corpo humano. Ninguém conseguiu provar que o amor ao crime está marcado nos gens, por isso “o conceito de imperfeição moral não é um conceito biológico, mas social” (p.216). As infrações desses meninos têm sua gênese “nas condições de existência no ambiente da criança” (idem).

Se consegue expressar amor, falar de “coração a coração”, desejar o que há de “bom” para sua família, chamar um coração de mãe de “manhoso”, mandar um “abraço”... sabe o que é expressão de afeto.

Tanto para Vigotski quanto para Makarenko, só há uma possibilidade para os infratores – expressão também utilizada pelos dois autores: a “educação social”. Mas não foi essa a educação que esses meninos tiveram? Há alguma educação que não seja social? Mas Vigotski esclarece que a pedagogia científica deve fazer justamente o contrário do que faz o Estado punitivo – organizar o coletivo: a reeducação social seria o único meio pedagógico.

Por sua vez, a hipótese de Makarenko (2002) é que a única saída para a educação social é tomar a coletividade como novo objeto da pedagogia socialista – da educação comunista. Para ele, essa seria a grande revolução da pedagogia.

Não sou ingênua a ponto de supor que, tão logo, teremos uma pedagogia assim delineada, ou uma escola assim organizada. Muito menos que poderíamos, neste sistema perverso, iludirmo-nos com uma instituição que assumisse esses princípios, para valer, de verdade. Nem por isso, devo deixar de crer nesses valores e lutar por eles. Esta pesquisa e o texto que dela resulta, é uma iniciativa, pequena, eu sei, mas é.

Neste núcleo temático, a declaração (o discurso) de amor (do sentimento que só os seres humanos podem ter porque é uma linguagem).

“... falei que onde você estivesse eu ia chegar e beijar você” (P.)

Este enunciado, como cada um dos outros, tem uma história: após ter retornando de uma de suas fugas, P. escreve para a namorada, afirmando que sempre estará presente e que a beijaria assim que chegasse. Quando conversávamos, na sala de aula, ele me falava que toda a oportunidade que tivesse de sair, ou mesmo de fugir, seria para ir ao encontro da namorada e que a beijaria muito. Fala com carinho, sem aprofundar-se nos detalhes sobre a relação, aliás, jamais entra em detalhes: apenas afirma o amor que sente. Parece que em seus pensamentos, o que há é esse amor; não expõe seus planos futuros, parece apenas querer o agora, o já, o breve, o imediato - como acontece com os meninos infratores que devem ser rápidos, não pensar muito para não desistir. Esquecer dos conselhos das mães, dos afetos para, só mais tarde, já internos, tentarem sair para descontar o tempo perdido.

M. dá indícios de sua preocupação com as pessoas queridas. Procura verbalizar como vê o namoro e como o sente. Entende seu amor como sendo sincero. Há um fruto desse amor – o que seria? Apenas um modo de dizer? Mas mesmo assim, um dizer.

“... voltando a falar um pouco de nós, do fruto sincero do amor, estas palavras que tenho a ti dizer são poucas, mas são sinceras” (P.)

L. , outro menino interno, escreve para a namorada que está com ele desde antes de sua internação na FEBEM. É um namoro que caminha já há algum tempo.

“... vontade grande ir para seus braso, te amar, te beija e sentir seu corpo quente au meu” (L.)

Esse menino expressa seu amor também por letras de RAP, sua namorada é muito presente nas letras que faz em parceria com outros internos. Em umas das letras, afirma amor eterno, escreve várias cartas a ela durante o dia e quando não o faz, está compondo suas letras.

Durante minha permanência como professora da Instituição não presenciei um dia sequer que esse menino não tenha escrito. Acabava suas atividades rapidamente e enquanto aguardava seus colegas terminarem, aproveitava o tempo redigindo sempre mais uma carta.

A emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua, só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto. A significação da

palavra, por si só (quando não está relacionada com a realidade), como já dissemos, é extra emocional. As palavras designam especificamente a emoção, o juízo de valor: “alegria”, “aflição”, “belo”, “alegre”, “triste”, etc (BAKHTIN, 2000; p: 311).

“Amorzinho, saudades mil da tua pessoa, você não sabe a falta que você me faz, eu fico olhando para a ventania e fica a lembrança dos momentos que a gente passamos juntos...” (L.)

Saudoso, L. permanecia na quadra de esportes e a presença do vento trazia a sua mente recordações da namorada. Quando questionado pelos agentes de segurança o que estava fazendo ali, dizia estar *“vendo o vento”*.

Seis meses depois, L. recebe uma carta da menina – ela estava terminando o namoro. Prostou-se diante do fato não escrevendo mais e não comentando absolutamente mais nada.

Muitos são os sentimentos e as formas de serem demonstradas as relações afetivas de meus alunos. V., no próximo trecho, escreve a uma irmã de sua igreja, uma “obreira” como é chamada. Fala sempre de amor, mas o sentido dado ao amor nas cartas desse menino a essa moça, difere das declarações dos outros alunos, pois refere-se a um amor fraternal, como ele mesmo afirma.

“Olha, Vanessa, como você está? Espero que esteja bem! É com muita satisfação, amor e carinho que pego nessa humilde caneta para escrever as mais puras e sinceras palavras que saem do fundo do meu sofrido coração” (V.).

“... quero que saiba que te amo em Cristo e nunca vou esquecer o que você está fazendo por mim, eu peço que Deus faça de tudo de volta para você, ou melhor em dobro.” (V.)

Vanessa, a “obreira”, escreve muitas vezes para V. Suas cartas são carregadas de citações bíblicas e conselhos para que ele se recupere, para que reconheça os erros cometidos. Sua fala é sempre muito carinhosa e respeitosa, refere-se ao seu amor por ele como “fraternal” e diz sempre que são “irmãos em Cristo”. Essa moça parece ter afetado V. Ele passou a fazer muitas coisas que foram aconselhadas por ela: ler a bíblia e outras leituras. Suas conversas, seu modo de dizer e a conteúdo do que dizia, indiciavam a apropriação dos discursos de Vanessa e

das outras vozes que vinham lhe falar através dos livros e orações. Bakhtin (2000) nos lembra que “não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação)”(p. 310). Há uma espécie de assimilação criativa das palavras do outro, ainda mais quando esse outro parece ocupar um lugar nem um pouco indiferente: dava a V. algumas respostas e algumas esperanças? Dar esperanças é dar amor? Assim parece, porque as cartas dos meninos também davam esperanças aos seus familiares e namoradas ao declarar amor.

V. não se relacionava bem com os colegas, dizia-me que eles estão sempre sobre influência do diabo, tenta convencer os colegas para a leitura da bíblia, procura sempre evangelizar. Normalmente é deixado de lado e tido como chato, apelidaram-no de “pastor” e foram muitas as zombarias. Também não tinha relação estreita com sua família, encontrando sempre um jeito de fugir de uma conversa quando o tema fosse a família. Vanessa era seu único contato por cartas. Recebia cartas raramente, com exceção às da Vanessa. Não respondia as outras cartas, somente as da “obreira”. Recebia apenas visita de sua mãe, quase sempre acompanhada de Vanessa.

4- Arrependimento, pedido de perdão e promessa de mudança de vida

No trecho a seguir, L. declara seu arrependimento pelo que fez. Para entender o que diz esse menino, torna-se necessário saber os motivos que o levaram a internação na FEBEM.

“... me faz até chorar de não ter pensado na hora, agora é muito tarde, mas aí eu tenho fé que isso tudo vai passar e vai ser um passado muito triste, mas aí que esse passado sirva de lição para mim e para meu irmãozão.” (L.)

Desde muito cedo, parece que L. não reconhecia autoridade em ninguém, tinha apenas medo do pai que o levava com rédeas curtas, quando não correspondia às expectativas, apanhava violentamente. Sua história já vem sendo traçada desde a infância, como todas as histórias das pessoas. Tive contato com ele em um dos projetos sociais da Universidade do Sagrado Coração. Sempre me pareceu transgressor e afrontador: recusava-se a participar das atividades e

“arrumava” briga com um dos colegas, quase sempre era ele quem acabava levando a melhor, batia nos colegas impiedosamente.

Desde cedo esteve praticando pequenas contravenções, roubos de objetos na maioria das vezes, contudo o motivo de sua internação se deu por assalto à mão armada em um Ferro Velho. Dizem ser a primeira vez que cometeu esse tipo de delito, como já citado no corpo deste trabalho.

Seus interesses giravam em torno de uma namorada e do RAP. Após sua internação, foi reconhecendo aos poucos seus erros e verbalizando sobre a falta que sentia de pessoas o admirando. Sempre foi admirado por ser exímio na dança HipHop, Break e outras semelhantes. No bairro em que morava, ensinava os passos que aprendia e criava. L. professor, L. artista, L. infrator, L. arrependido. As interações evoluem, mudam, se alteram no quadro das relações sociais. Situações diferentes, auditórios diferentes, afirma Bakhtin que

obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. Uma questão completa, a exclamação, a ordem, o pedido são enunciações completas típicas da vida corrente. Todas (particularmente as ordens, os pedidos) exigem um complemento extraverbal assim como um início não verbal. Esses tipos de discursos menores da vida cotidiana são modelados pela fricção da palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro (1992a,p.125).

Como pensar prospectivamente a vida, sem objetivar algo com uma luz para iluminar suas ações? Como foi que P. aprendeu – e vem aprendendo – que sozinho a gente nada pode? Que o perdão não é coisa para os humanos, que as impossibilidades tornam-se possibilidades quando uma força maior comanda. È preciso que haja uma força maior que a policial. Nos momentos de angustia, P. sempre invoca Deus, deposita nele a solução para ganhar a liberdade, afirma nada ser impossível para Deus.

“... estou pedindo a Deus que ele venha me dar forças para mim vencer esta barreira e conseguir chegar até o mundão, de volta a minha casa. Você sabe que para ele nada é impossível ...” (P.).

Esse aluno chegara à Febem por ter cometido homicídio. Recusava-se a comentar sobre sua condenação como também não gostava de falar de seu envolvimento com o tráfico de

entorpecentes. Parece ter receio que sua fala atravessasse os muros da instituição. Não pode delatar. Não pode dizer nomes para não sofrer ameaça de morte – nos modos de dizer deles, não podem “dar o serviço”. Afinal, lá fora tem gente se comunicando com os de dentro e *“é preciso tomar muito cuidado com o que se diz aqui, qualquer escorregada já era.”*

Fica um pouco menos difícil compreender o que dizem nas cartas. Afinal, quem vai lê-las, primeiro precisa ser convencido das boas intenções, do arrependimento, a vontade de mudar. Eu diria que para garantir a liberdade, eles precisam afirmar, de alguma forma, que o projeto socioeducativo da FEBEM é politicamente correto, dá certo, “re-socializa”... cura a doença, o mal... recupera. São internalizações, apropriações das falas autoritárias que, também, tentam convencer a sociedade de que esta é a melhor forma para salvar as crianças da perdição das drogas e dos crimes.

Meninos inteligentes sabem burlar, sabem dizer o que querem ouvir deles. Falam um pouco de cada vez, não se expõem.

Vigotski ensina que as mudanças, que ocorrem nos espaços culturais vividos ao longo do desenvolvimento, acontecem nas interações de cada um com a história e os participantes dos grupos sociais dos quais faz parte.

Proteger-se faz parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem de P. Proteger-se expressando a “bondade do destino” também foi aprendido e este menino sabe a hora de fazer valer esta aprendizagem. Ser pai, assim tão cedo, deveria assustar; deveria, segundo nossos padrões de certo e de errado, colocar um impasse, um entrave à vida dos mais jovens, mas P. diz assim sobre o nascimento de sua filha:

“... pode ser bóus o ruim graças a Deus de a minha foi bóua um presente que tenho serteza que vai muda a minha vida Angelina eu acho que já falei d+...” (P.)

Seguindo seu estilo, comenta, no próximo trecho, seu retorno à Febem após uma de suas fugas. Confirma o castigo a que são acometidos todos aqueles que fogem à “*tranca*”, isto é, à “solitária”. Nela, as possibilidades de ação são limitadíssimas - espaço que tem apenas o colchão e a roupa de cama. Não lhes é dado nada além de alimentação e água, nem mesmo cigarros, saem uma vez ao dia, alternamente, para um rápido banho de sol. Dizem aqueles que se declaram

educadores dessa instituição, que é assim que se (re)educa. O castigo faz parte e ensina, faz pensar, se arrepender.

E pensar que Makarenko, tantos anos atrás pensava de outra forma, bem diferente... ele dizia que era preciso reinventar a escola como espaço de participação social, o que se iria conseguir sem trancar os meninos, sem isolá-los, mas, ao contrário, desenvolvendo a auto-gestão no coletivo pedagógico. Objetivos claros – a mudança da sociedade, a participação em vista às aspirações da coletividade. Os jovens deveriam conhecer, aprender, apropriar-se da história de seu país, de sua comunidade e, dessa forma, entender os desafios da vida. Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano da qual penso poder dizer que Makarenko faz parte, o indivíduo não se desenvolve naturalmente. Makarenko critica as concepções espontaneístas de educação, tanto quanto Vigotski.

Se a organização da aprendizagem da criança, conduz ao desenvolvimento mental, de acordo com Vigotski (1991), se a aprendizagem é fonte de desenvolvimento, posso dizer sem medo de errar que o desenvolvimento do caráter, do modo de ser de cada um desses meninos está absolutamente articulado com sua fonte – a aprendizagem dos modos de ser, de compreender a vida, a instituição e a si mesmos.

Novas condições de vida, novas aprendizagens, novos desafios, novas propostas, novos sentimentos.

“... você se recorda quando me deu uns conselho você mandou eu ter cuidado mas eu não tive olha a onde vim parar de novo depois que eu vou tei para esse lugar eu fique 35 dias trancado nesses dias comecei refletir um pouco mais na minha vida e eu chegei um serto ponto invés de eu ficar aprontando ficar mais de boa eu acho que você já sabe a sua pressa que surgiu na minha vida que foi o nascimento da minha filha querida...”(P.)

No próximo trecho, P. comenta sobre uma das meninas de sua gangue, que assumiu com ele algumas responsabilidades e não as cumpriu. O subtexto, as entrelinhas, fiquei conhecendo a partir de nossas conversas.

Na intenção de dissimular e burlar a censura - o primeiro destinatário; quem vai primeiro ler as cartas - dá a aparência de estar falando apenas de um relacionamento afetivo. Quer dar a impressão que essa menina não serve para namoro, que foi apressada demais, que o fez cair

numa armadilha. Na verdade, com ela tem uma relação de colaboração em seus atos ilícitos, são parceiros, mas agora parece que ela não serve mais para aquilo que pretende.

“... me deixou falando em uma resposta e mais outras fitas. Mas isso não deixou abatido, pelo contrário fez com que eu encher gace que ela não era a mina certa para estar caminhando do meu lado, entedeu.” (P.)

Nos trechos a seguir veremos o que V. escreve a uma amiga, na verdade essa também tem vínculos religiosos e é confessa na intenção de ser tornar obreira da igreja que freqüenta.

V. está na FEBEM por homicídio e parece não se importar pelo que fez, evita comentários e seus colegas têm certo receio de conversar com ele. Sua forma de agir deixa os colegas apreensivos, pois parece ser muito intolerante e impulsivo, disfarça sua agressividade e sarcasmo com um discurso religioso. Suas atitudes e a forma como coloca o texto bíblico sempre nos dá a impressão de estar regenerado, contudo não consegue cativar a confiança ou simpatia. Os colegas comentam sobre esse distanciamento.

Sempre se reporta a essa menina, pedindo desculpas, não sendo raros esses pedidos, tanto neste trecho como em vários outros, de outras cartas.

V. confessa seu crime, sabe que pode ter magoado pessoas, que seus atos decepcionam àqueles que esperam outra atitude dele. A decepção tem relação com a expectativa. Será que ele já havia feito promessas outras vezes? É um modo de aproximar-se de quem quer bem? De desculpar-se, pelo menos por algum tempo?

“Me perdoe por qualquer coisa que fiz de errado para você (por favor)” (V.)

“... mas quero que saiba que não vou te decepcionar novamente...” (V.)

“Não sei se está magoada comigo, mas por favor, se te magoei, me desculpe, porque não tive essa intenção.” (V.)

Esse último trecho, a seguir, é de M. Um garoto que se relaciona bem com sua família e expressa preocupação com ela. Está preso devido a um assalto à mão armada. Diz ter cometido

tal delito por querer ter uma melhor condição de vida para ele e sua família. Discurso muito corrente entre os que incriminam e entre os que defendem crianças e jovens infratores.

Entre meus alunos, M. foi o que mais demonstrou arrependimento e vergonha pela situação constrangedora a que expôs sua mãe. Seu sonho mais imediato é ganhar a liberdade e com ela desfrutar do convívio. Sempre falava de sua mãe em sala de aula. Falava com orgulho, com um tom de voz que expressava satisfação. *“Meu sonho é poder viver com ela novamente e poder esquecer tudo o que passou”.*

“Sair daqui e nunca mais voltar para esse lugar, nunca mais você irá chorar, pois contigo viverei.” (M.)

Em seus planos, M. sempre coloca a convivência com a mãe, chega a emocionar a quem o escuta. Jamais admite dos colegas qualquer insinuação sobre sua mãe. Os trechos seguintes são todos dele, em diferentes cartas:

“A vida é bela para quem sabe viver, eu não soube, agora saberei. Saberei pois você me ajuda, “Deus” também, eu irei para a igreja louvar, orar pois é meu sonho e eu espero realizar com a senhora.” (M.)

“Mãe” a lágrima que a senhora está chorando, um dia não chorará mais, pois contigo irei ficar, até “Jesus” voltar! (M.)

“Mãe” é “Mãe” (M.)

“Deus” é vida.” (M.)

“Mãe quero que a senhora me perdoe pelo os problemas que eu estou te dando Mãe e fico em um canto penso desde que entrei nesse lugar só ti fis sofrer...” (M.)

“Mãe me perdoe por ter falado aquelas coisas para a senhora...” (M.)

“Mãe não fique triste porque eu tenho fé em “Deus” e sei que ele vai me ajudar vencer todas as minhas dificuldades e em breve eu estarei com a sinhora porque esse é o meu sonho e seu que Deus vai fazer do meu sonho uma realidade.” (M.)

“Mãezinha eu te peço minhas desculpas pelo o que eu falei domingo retrazado é que as vezes eu fico meio revoltado mais Deus aos poucos ele vai tirar essa revolta que eu tenho dentro de mim...” (M.)

“Cria em mim ó Deus um coração puro e renova em mim um espírito reto.” (M.)

Aqui, claramente uma réplica de um trecho bíblico que muito deve ter ouvido e/ou lido que, com sabedoria, utiliza em um momento bastante pertinente: pedido de perdão, fé em uma mudança de vida, com a ajuda de Deus.

“Mãe logo logo vou querer sair daqui para contigo morar, com você contar e me alegra e para sempre contigo morar e nunca mais me afastar de ti, sem ti não posso viver, você é a razão do meu viver.” (M.)

Saudades, medos, anseios... Prisão, educação, regeneração, punição... Cartas, família, amigos, amor... Crime, assalto, infração... Promessas, arrependimento, religião... Febem... bem-estar, maldade, mal-estar...

A linguagem é signo ideológico por excelência. E como tal, significa. “Possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 1992^a, p.31). Criados pelos homens, os signos situam-se entre os indivíduos organizados que por meio deles se comunicam. É nos signos que a consciência individual e coletiva se constituem: “a consciência não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social” (IDEM, p. 35).

Termino aqui a análise de trechos das cartas de meus alunos. Não porque se pudesse encerrar uma análise dessa natureza, mas porque o tempo e o espaço de um mestrado supõe uma

certa finalização. É possível dizer, no entanto, que muito aprendi sobre a vida desses meninos e o que dizem da vida quando escrevem cartas.

Trago para este final o que já vinha refletindo em capítulos anteriores: “as cartas constituem uma “janela magnífica” para o desvendamento dos mundos particular e social como auto-retratos e também relevo de relações pessoais e cenários de época que elas acompanham, com força surpreendente, as confissões. Cartas podem documentar biografias, trajetos individuais, da mesma forma que testemunham opiniões, ritmo pausado de conversas, intercaladas por momentos de lirismo, saudade, aflição e humor”.

Os quatro núcleos temáticos abordaram a carta sob diferentes aspectos, porém, complementares, compreendidos em seu contexto, em suas condições de produção: a carta como tentativa de aproximação com o outro e como busca do reencontro - o dizer sobre a falta que sentem das pessoas queridas que estão de um outro lado da mesma vida. Não se trata de uma distância qualquer, mas do lugar de onde falam – o cárcere. As cartas expressam o amor por aqueles que estão em liberdade, no “mundão” como dizem. Em suas falas, as pistas de que conhecem um “mundo a mais” do que aqueles que recebem suas cartas. No quarto núcleo procurei selecionar os trechos em que demonstram arrependimento pelo que fizeram, seus pedidos de perdão e suas promessas de começarem “vida nova”, “outra” vida.

Procurei informar ao leitor sobre a vida dos meninos antes de serem internos, as contravenções, como se sentem em relação a si e aos outros. Penso que em toda minha análise prevaleceu o pensamento de um dos alunos que escreveu: “sem data para que esta permaneça eternamente”. Meu desejo é que eu possa contribuir com muitos dos professores, agentes de segurança, autoridades, para que se sensibilizem e compreendam como se sentem os meninos internos; como se expressam e principalmente alertar para as possibilidades e limitações das opções de vida após ganharem a liberdade. Constituir-se-nos com os outros humanos, qual a nossa responsabilidade?

EM MEIO AO MOVIMENTO DO CAMINHO, NO LUGAR DE UM FINAL, UMA REFLEXÃO

"Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*"
(Marx e Engels)

Se a educação e as circunstâncias concretas de vida social constituem a cada um de nós; se as condições adversas e perversas constituíram e vêm constituindo meus alunos internos na Febem, é preciso que eu acredite como Marx e Engels (1845-1846/1996) que a educação e as circunstâncias de vida são alteradas pelos próprios homens e que é preciso educar o educador. Não há uma essência humana abstrata: estamos encarnados na vida social. É dessa forma que posso dizer que estou no caminho da apropriação dos conhecimentos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Não poderia finalizar esta dissertação sem dizer que ainda falta muito para estudar, pesquisar e dizer. Minha trajetória de pesquisadora na área da educação tem muito ainda para caminhar, pois, como bem disse Mikhail Bakhtin, muitas vozes estiveram presentes em minha vida, que foram me constituindo no que sou e que continuarão a constituir-me pela vida.

Foi considerando a vida de cada indivíduo como uma multiplicidade de vozes que escrevi este texto: é grande o desejo de compreender o que revelaram e o que ocultaram os meus alunos internos da FEBEM, quando suas palavras foram escritas, marcadas no papel, em um tempo e em um espaço peculiares de suas vidas e da minha: primeiro como professora deles e depois como pesquisadora. Sei que apenas comecei...

Não precisando o seu começo, aponte um momento de minha vida quando estive mergulhada, durante oito anos, em um mundo que para muitos parece estranho – o da classe social menos favorecida, numa casa noturna. Na interação com os jovens empobrecidos aprendi, trabalhando, a alegria. Momentos marcantes de minha constituição, contribuições valiosas que me tornaram aberta para um novo olhar de mundo e para o ser humano, consegui ser mais fraterna e solidária.

Continuei junto aos grupos sociais marginalizados: participação em projetos sociais, durante seis anos, caminhando por várias regiões do Brasil. E o olhar ia ficando mais apurado...

Mais tarde, como professora dos meninos internos, numa instituição como a FEBEM, era preciso conhecer, observar, criar laços afetivos, enredar-me. E o olhar precisava estar mais e mais apurado.

Estava eu diante de onze alunos cuja expectativa não parecia ser outra: sair dali, ir embora, ter liberdade, e como pesquisadora encontrei algumas respostas e deixei muitas perguntas sem respondê-las, por ser uma tarefa bastante difícil a de me aproximar e me distanciar, ao mesmo tempo, de dizeres tão carregados de significados como as cartas desses meninos: quantas angustias, ausências, dissabores e também amor embutidos em seu coração e de seus entes queridos. Ao classificar seus dizeres em núcleos temáticos, corro o risco de simplificar processos, por isso, acontecimentos contínuos e contraditórios; de estabilizar e congelar o que não é estável nem estratificado. É o próprio Bakhtin quem nos ensina que o discurso é produzido em lugares instáveis, em territórios imprecisos, alimentados pela instabilidade gerada nas relações humanas. De onde falam? Para quem falam? Por que falam desta ou de outra maneira? Como escrevem? Para quem escrevem? Quem lerá primeiro?

Busquei em Lev Semionovich Vigotski fundamentos teóricos para marcar o estudo sobre as cartas dos meninos internos. Cartas escritas em condições concretas de produção: o contexto de vida numa mistura de passado, presente e futuro. Para esse autor todos os processos psicológicos superiores, propriamente humanos, têm suas origens em processos sociais. Segundo a abordagem histórico-cultural, toda relação do indivíduo com o seu meio é sempre mediada pelo outro, pelos instrumentos e pelos signos. Ao mesmo tempo que os homens criam os instrumentos e assim podem transformar a natureza em outros instrumentos, tais criações transformam o próprio homem.

Estão presentes também nesse trabalho os ensinamentos de Bakhtin, que em seus estudos sobre o discurso, assume a língua em funcionamento, ou seja, os falantes é que fazem a língua funcionar, na interação; a palavra, emergindo das práticas sociais na relação com o outro; a dialogia – o encontro das vozes que transcende o espaço e o tempo – considerando que a palavra não é ingênua porque ela carrega história repleta de sentido e os modos relativamente estáveis de dizer, ou seja, os gêneros discursivos.

Foi vida e enunciados concretos que me propus estudar quando escolhi o título: *“Cartas dos adolescentes internos da FEBEM: o que revelam e o que ocultam?”* A palavra é

polissêmica e polifônica, ou seja, contém a possibilidade de múltiplos sentidos e várias vozes presentes na voz de cada um.

Não poderia deixar de registrar, neste último capítulo, de minha utopia: querer, como Anton Makarenko organizar a instituição para adolescentes como “coletividade” que leva em conta os sentimentos dos alunos em busca da felicidade que só é possível quando autônomos em suas decisões – autonomia que tem no trabalho coletivo e somente nele o sentido de “ser para todos”. Makarenko, em seu tempo, quis formar personalidades, criar pessoas conscientes de seu papel político, cultas, sadias e que se tornassem trabalhadores preocupados com o bem-estar do grupo, ou seja, que fossem solidários. Devo dizer que esta é minha utopia...e utopia não é o impossível, mas fé na imaginação política, crença de que o melhor dos mundos não é impensável – não é fantasia²³. As dificuldades e os desafios enfrentados por Makarenko no âmbito educacional não difere dos que sentimos hoje. O caminho encontrado há quase um século correspondia às necessidades, aos modos de enfrentá-las daquela época. Mas, sem dúvida servem de reflexão para as incansáveis buscas que temos vivido por uma educação para todos. A idéia do coletivo surge como respeito a cada aluno, e com esse respeito é que pude marcar fortemente minha permanência com eles, naqueles momentos que juntos permanecíamos durante nossas aulas, atuando como uma educadora aberta ao novo, mas exigente quanto à disciplina e limites – porque comprometida com o aprendizado deles.

No Ensino Fundamental, em uma sala de aula, com alunos e professora em situação bastante peculiar, eu queria, enquanto estivesse com os internos, que eles fossem capazes de dirigir a própria vida; ter na escola permissão de contato com pessoas do seu e de outros grupos sociais; convívio com a natureza; que no tempo que estivessem reclusos pudessem aprender a participar das decisões. Eu rejeitava as fórmulas impostas pela instituição; quebrei algumas normas, por vezes, para ficar mais perto dos meus alunos.

Sofri muito com o sistema carcerário, pois suas normas de repressão e punição iam na contramão da minha proposta de trabalho e de minha ação pedagógica. Segundo os padrões estabelecidos pela Instituição, o professor deve escrever na lousa, sentar-se à sua mesa e não deve ir até a carteira de nenhum aluno por medida de segurança. Rompi com essas regras, não sem algumas conseqüências constrangedoras, sendo convocada pela “coordenação de proteção” várias

²³ Cf BOBBIO, N.; MATEUCCI, N. e PASQUINO, G. Dicionário de Política, Vol. 2. Brasília: UnB, 1998, p.1284-1290.

vezes para ser recomendada a mudar de posição, pois fugia totalmente das regras estabelecidas pelo sistema, sistema esse de repressão e punição, segundo a fala dos meus alunos, pois na relação dos funcionários Febem com os professores não se deveria discutir as regras. Mantive minha posição por ter uma utopia, assim como Makarenko (2002) ao dizer que “cada pessoa por nós educada constitui o resultado da nossa produção pedagógica” (p.272) e que “nas nossas tarefas não há nada eterno e absoluto. As exigências da sociedade são válidas apenas para uma época cuja duração é mais ou menos limitada” (p.273).

Acredito no trabalho coletivo. Ao manter-me ao lado dos meninos, ao trazer a confiabilidade para nossa relação, pude perceber o quanto esse trabalho é viável. Nunca fui agredida e sempre ouvi e fui ouvida. Inaugurei um tempo e um espaço para a escrita de cartas. Havia contradições porque elas fazem parte das condições concretas de vida social e, como diz Bakhtin, cada palavra se apresenta como uma arena de luta “onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória” (1992a, p.66).

Ao escolher as cartas dos meninos internos da FEBEM, não posso deixar de apurar o olhar para a escrita como trabalho - escrever simplesmente não bastava, era necessário que a produção da escrita tivesse sua gênese nas relações estabelecidas entre professora e alunos, alunos entre si e cada um de nós com os que estavam para fora das grades - espaço e tempo de compartilhar conhecimentos e sentimentos.

E a escola na FEBEM? Foi o que procurei entender quando lá estava no papel de professora de uma escola pública. Hoje sei: sem a mudança radical na organização da sociedade e, conseqüentemente na transformação do sistema judiciário e educacional, penso ser bastante difícil a escola cumprir seu papel. E mais, cada uma das intervenções pontuais correm o risco de se perderem no tempo. As conquistas alcançadas podem cair no vazio. É uma pena.

Em contatos atuais com profissionais da instituição pude saber que muitas das conquistas foram mesmo se perdendo. Um exemplo disso está na organização da biblioteca que conseguimos fazer realidade; esse espaço utilizado por mim juntamente com meus alunos, como incentivo à leitura, proporcionando momentos de magia, fantasia e aprendizado na vida deles, transformou-se em outra sala de aula... Sem livros? O tempo para a escrita de cartas durante as aulas, como prática pedagógica, como parte do processo de aprendizado da leitura e da escrita e como movimento concreto de aproximação com familiares, amigos, namoradas, já não existe mais... Sem cartas?

Estou diferente. Hoje, como professora e pesquisadora, questiono mais sobre o compromisso político do professor, questiono com mais embasamento teórico para analisar as condições de produção do ensinar e do aprender. Permitam os leitores que uma das perguntas que faço possa ser compartilhada com vocês: quando os ensinamentos de Makarenko poderão tornar-se realidade em nosso tempo e em nosso espaço? Nas nossas condições de vida? Quando será possível que projetos pedagógicos possam ter suas bases na coletividade como responsabilidade social, fazendo nascer ou (re)nascer a alegria de viver?

Sei que apenas comecei. Mas tal começo não deixa de ser um convite para mais pesquisas, mais interrogações, mais respostas, mais caminhos abertos...

ÚLTIMAS PALAVRAS

Não foi meu objeto de pesquisa a Instituição em si, suas regras e sua forma de organização. Entretanto é preciso dizer, como últimas palavras deste texto que meu olhar para a Febem tem relação com o que sabe e sente a pesquisadora, professora, mãe, esposa, companheira e principalmente brasileira que se preocupa e sensibiliza com os problemas dos menos favorecidos, ou seja, com aqueles que, de certa forma, ficam excluídos dos bens materiais e culturais que o homem foi construindo durante sua existência. Considero-me como sujeito participante das relações sociais e nelas enfrento, como todos, o peso de suas contradições.

Além do que pude viver na instituição carcerária, meus alunos me mostraram, me disseram, escreveram, confidenciaram, revelando e ocultando, uma importante instância da sociedade. Não apenas como *uma parte* dela, mas como uma parte que contém o todo – *uma totalidade*. Posso dizer que mesmo na violência e na exclusão social, os meninos não estão destituídos de suas condições humanas. Não esqueço do que me disse um dos alunos: que não adiantava ele ter vontade de ser como a maioria das pessoas, que não praticam atos ilícitos, mas que ele não teve oportunidade de ser diferente. Assim ele lê sua vida.

Foi preciso que eu vivesse junto com esses meninos, meus alunos, que tentasse aproximar-me do que sentem para não perder minha utopia educacional, da qual já falei. Termina esta etapa de minha existência, esse recorte de meu problema de pesquisa; não termina a minha esperança. A educação não pode estar encarcerada também.

Pergunto, citando Mészáros (2005, p.10): “Qual o papel da educação na construção de outro mundo possível?” Não estavam desejando outro mundo, meus alunos, quando enunciavam desejos, medos, raivas, esperanças, pedido de perdão, declarações de amor... por meio de suas cartas?

Referências Bibliográficas

- AMORIM, M. **O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras Incertas: as não coincidências do saber**. Campinas:Unicamp, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992^a.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. BLANCK, G. **Prefácio. In: Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRAIT, B. **Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem**. (In: Brait, B. (org.) Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas:Ed. Da UNICAMP, 1997).
- CAPRILES, René. **Makarenko – O nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 2002.
- CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.
- ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1998.
- FONTANA, R. **A Elaboração Conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1996. in: A linguagem e o outro no espaço escolar, p. 121-151.
- FONTANA, R. e CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FRANCHI, C. “Linguagem – atividade constitutiva”. **Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio**. n.5 p: 9-27, São Paulo: Brasiliense, 1977.
- GALVÃO Walnice N. e GOTLIB Nádya B. (org.) **Prezado senhor, Prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4ª ed, 1991.
- LUEDEMANN, C. S. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- MAKARENKO, Anton. **O Livro dos Pais**. Lisboa: Horizonte, 1976 – Tomo I.
- _____. **O Livro dos Pais**. Lisboa: Horizonte, 1976 – Tomo II
- _____. **Poema Pedagógico I**. Lisboa: Horizonte, 1980.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MIRANDA, T. C. P. dos Reis. “A arte de escrever cartas: para a história da epistolografia portuguesa no século XVIII” In: GALVÃO, W. N. e GOTLIB, N. B. **Prezado senhor, prezada senhora – estudo sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 41-54.
- MORAES, E. R. “A cifra e o corpo: as cartas de prisão do marquês de Sade”. In: GALVÃO, W. N. e GOTLIB, N. B. **Prezado senhor, prezada senhora – estudo sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.55-60.
- LEONTIEV, A. N. “Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski” In: VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARX, K & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARX e ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.
- ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. Campinas: Cortez/Unicamp, 2001.
- PADILHA, A.M.L. **Possibilidades de histórias ao contrário Ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 3ª ed. 2004.
- PAGANELE, C. **Revista Caros Amigos**, Março de 2000, p. 30-36.
- PINO, A. “Editorial”. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho de 2000.
- _____. **O Social e o Cultural na Obra de Vigotski**. In: **Educação & Sociedade – Temas sobre a constituição cultural do homem**. Edição especial, n. 71, ano XXI, Julho de 2000, Campinas: Cedes, 2001 p. 45-78.
- _____. **O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano**. In: **Cadernos Cedes**, n. 24 – Pensamento e Linguagem – estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas: Cedes/Papirus, 1991, p. 32-43.

- _____. **“Infância e Cultura: semelhanças e diferenças”**, In: GALLO, S. e SOUZA, R.M. (orgs.) Educação do preconceito – ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, Autores Associados, 2000.
- SNYDERS, G. **Alunos felizes – reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **Estúdio Del desarrollo de las conceptos científicos en la idade infantil**. In: Obras Escogidas II. Madri: Visor, 1993. p. 181-285.
- _____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **“Psicologia concreta do homem”**. In: Educação & Sociedade ano XXI, nº 71, Julho de 2000.
- _____. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.
- _____. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.
- _____. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WERTSCH, J.V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

Bibliografia de Apoio

- ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.
- COSTA, Antonio C.G. da. **A Presença da Pedagogia: Teoria e prática da ação socioeducativa**. São Paulo: Global, 1999.
- CRUZ, Maria Nazaré da. **Multiplicidade e Estabilização dos Sentidos na Dinâmica Interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança**. Campinas: Papirus, 1997. in: **A Significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação**. p. 47-61.
- EVANGELISTA, Cleonder. **Luz no Fim do Túnel: a história de sucesso de um ex-interno da FEBEM**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

GÓES, Maria Cecília R. **As Relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1997. in: **A Significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação**. p. 11-28.

GÓES, Maria Cecília R. **A Construção de Conhecimentos e o Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. In: **Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. p. 77-88.

MAKARENKO, Anton . **Poema Pedagógico I**. Lisboa: Horizonte, 1980.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PONTES, Rogério G. de e outros. **Ingresso para a Febem**. São Paulo: Noovha América: Labortexto Editorial, 2003 – Série Juventude em cena. Conflitos Sociais.

QUEIROZ, José J. (org.) **O mundo do Menor Infrator**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1985 – Coleção Teoria e Práticas Sociais.

SILVA, Roberto. **Os Filhos do Governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas**. São Paulo: Ática, 1997 – Série Fundamentos.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Esboço de uma Perspectiva Teórico-Metodológica no Estudo de Processos de Construção do Conhecimento**. Campinas: Papirus 1997. in: **A Significação nos Espaços Educacionais: Interação Social e Subjetivação**. p. 29-45

VIOLANTE, Maria Lúcia V. **O Dilema do Adolescente Malandro: a questão da identidade do menor FEBEM**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 4ª edição, 1985 – Coleção Teoria e Práticas Sociais.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto, 2ª edição São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos, 3ª edição São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **“O Manuscrito de 1929”**. In: Educação e Sociedade – Temas sobre a constituição cultural do homem. Edição especial, n. 71, ano XXI, Julho de 2000, Campinas: Cedes, 2001, p.21-44

WINNCOTT, Donald. **Privação e Delinquência**. Tradução: Álvaro Cabral; Revisão: Mônica Stahel, 3ª edição São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Ilustração

CASSIMIRO, Rogério. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 12 mar.2005. Capa.

HOLANDA, Frâncio de. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 26 mar.2004. Folha Campinas, pg. C1.

GALDINO, Jefferson Pereira in: PONTES, Rogério G. de e outros. **Ingresso para a Febem**. São Paulo: Noovha América: Labortexto Editorial, 2003 – Série Juventude em cena. Conflitos Sociais.

LIEBERT, Paulo. **Revista Educação**. Ano 8, nº 85, Mai. 2004. Capa. A Escola do Ódio, pg. 54-66.

LOPES, Moacyr Junior. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 12 mar. 2005. Folha Cotidiano, pg. C1.

ROSAN, João. **Jornal da Cidade**. Bauru, 10 set.2003. Capa.

ANEXOS

Anexo 1

1. Anton Semionovich Makarenko – o criador da pedagogia socialista

Makarenko nasceu no dia 13 de março de 1888, na cidade de Belopolie, na Ucrânia e faleceu em 1939. Foi o segundo filho de uma família típica de operários da região. Passara por muitas dificuldades durante a infância devido a sua frágil saúde. Seu pai, Semion Gregorievitch Makarenko, trabalhava como pintor nas oficinas do sistema ferroviário nacional. Em 1895, com 7 anos de idade, já lendo e escrevendo, foi matriculado na escola primária, cujo curso tinha duração de dois anos. Aos 12 anos, Makarenko mudou com toda sua família para Kremenchug, na vila de Kriúkov (perto do rio Dnieper). Nela viveu sua juventude e foi ali que iniciara sua atividade pedagógica. Estudou na Escola Urbana de Kremenchug durante seis anos.

Em 1904, terminou o ginásio com nota máxima em todas as matérias e decide ser professor. Em agosto do mesmo ano, ingressava num curso que formava, em apenas onze meses, jovens profissionais para o magistério primário. Na primavera de 1905, terminou com grande animação as aulas pedagógicas e recebeu seu primeiro diploma como educador.

2. O seu tempo

O ano de 1905 marcara profundamente a história do povo russo. Em Janeiro ocorria o conhecido "Domingo Sangrento", que abalaria as estruturas do poder czarista. O massacre de São Petesburgo repercutiria em toda a Ucrânia. Mais de 30 mil pessoas tomaram as ruas de Kiev, reivindicando melhores condições de vida tanto para os trabalhadores da indústria como para os camponeses e entraram em confronto com as tropas czaristas, que metralharam os manifestantes, assassinando mais de 500 pessoas.

Em Kriúkov, Anton e um grupo de professores progressistas interessados em obter maiores informações sobre o desenvolvimento teórico e prático da revolução assinaram em 27 de outubro de 1905 o primeiro jornal legal bolchevique de circulação nacional, o Nóvaia Jizni (Vida Nova), fundado por Lenin (redator-chefe) e Gorki.

Makarenko encontrou em Gorki, escritor e artista, seu modelo de educador do “povo”, que rompeu com a antiga ordem. Para este intelectual, era preciso superar a opressão, acreditando nos valores do povo sem opor indivíduo e sociedade.

Anton começara sua juventude trabalhando. No dia 1º de setembro de 1905, estreitava como professor de língua russa na Escola Primária Ferroviária Kriúkov. Em 1911 assumiu a direção de uma escola secundária na estação Dolinskáia, onde foi nomeado inspetor de instrução pública. Mais consciente da educação propagada por Gorki ampliou o espaço cultural estudantil, ampliando o currículo com a ajuda de pais e professores e estabeleceu o ensino da língua ucraniana, em contraposição às ordens do Tzar, que estabelecia o ensino da língua russa na Ucrânia. Em agosto de 1914 demitiu-se de suas funções na escola secundária de Dolinskáia, com o intuito de se especializar nas disciplinas do ensino superior. Termina os nove anos de sua vida dedicados à docência em educação infantil.

Concluiu o Instituto Pedagógico de Poltava em 1917 (ano da revolução) e passou a administrar escolas em Kriúkov e Poltava de 1918 a 1920.

Sua mais marcante experiência deu-se de 1920 a 1928, na direção da Colônia Gorki, instituição rural que atendia a crianças e aos jovens órfãos marginalizados. Lá, ele pôs em prática um ensino que privilegiava a vida no coletivo, a participação da criança na organização e gestão da colônia, o trabalho coletivo e a disciplina consciente.

3. A construção da Pedagogia Socialista: seus fundamentos

O método criado por Makarenko era uma novidade porque organizava a escola como coletividade e levava em conta os sentimentos dos alunos na busca pela felicidade — aliás, um conceito que só teria sentido se fosse para todos. O que importava eram os interesses da comunidade e a criança tinha privilégios impensáveis na época, como opinar e discutir suas necessidades no universo escolar.

Mais que educar com rigidez e disciplina (e assim ele fazia), Makarenko quis formar personalidades, criar pessoas conscientes de seu papel político, cultas, sadias e que se tornassem trabalhadores preocupados com o bem-estar do grupo, ou seja, que fossem solidários. Na sociedade socialista de então, o trabalho era considerado essencial para a formação do homem, não apenas um valor econômico. Makarenko aprendeu muito na prática, na base de acertos e

erros: primeiro na escola da Colônia Gorki e, em seguida, na Comuna Dzerjinski. Cada etapa de suas experiências foi registrada em relatórios, textos e livros.

As dificuldades e os desafios têm semelhanças com os dos professores de hoje. A saída encontrada há quase um século correspondia às necessidades da época, mas servem de reflexão para buscar soluções atuais e entender a educação no mundo.

A idéia do coletivo surge como respeito a cada aluno, oposta à visão de massificação que despersonaliza a criança. O grupo estimula o desenvolvimento individual. Como a instituição familiar (e tudo o mais na então União Soviética) estava em crise, essa foi a alternativa encontrada pelo educador para proteger a infância de seu país. O sentimento de grupo não era uma idéia abstrata. Tinha raízes nos ideais revolucionários e Makarenko soube como transformá-la em algo concreto.

A colônia era auto-suficiente e a sobrevivência de cada um dependia do trabalho de todos. Caso contrário, não haveria comida nem condições de habitação aceitáveis.

Para que a vida em comunidade desse certo, era essencial que cada aluno tivesse claras suas responsabilidades. "Nunca mais ladrões nem mendigos: somos os dirigentes." Makarenko era conhecido como um educador aberto ao novo, mas rígido e duro. Ele acreditava que o planejamento e o cumprimento das metas estabelecidas por todos só se concretizariam com uma direção muito firme. Por isso, os alunos tinham consciência de que a disciplina não era um fim, mas um meio para o sucesso da vida na escola. O descumprimento de uma norma podia ser punido severamente, desde que alunos e professores assim o desejassem, depois de muita discussão. Para ele, deveria haver dois trabalhos diferenciados: educação e instrução – ambos articulados e interdependentes, porém exigindo planejamentos específicos.

Não se tratava apenas de incentivar os alunos, era preciso entender as causas das dificuldades de aprendizagem. Se quisesse ajudá-los, de fato, deveria conhecê-los melhor, não apenas nas situações ideais da sala de aula, mas também em sua situação real na família. Seus alunos eram crianças reais com diferentes histórias de vida. Era preciso conhecê-las (LUEDEMANN, 2002, p.72).

Makarenko queria formar crianças capazes de dirigir a própria vida no presente e a vida do país no futuro. Exercícios físicos, trabalhos manuais, recreação, excursões, aulas de música e idas ao teatro faziam parte da rotina. A escola tinha que permitir o contato com a

sociedade e com a natureza, ou seja, ser um lugar para o jovem viver a realidade concreta e participar das decisões sociais. Na Colônia Gorki, meninos e meninas eram divididos em grupos mistos de dez, de diferentes faixas etárias. Um representante de cada turma participava de assembléias e reuniões em que se discutiam as situações da escola: um objeto roubado, a melhoria do prédio, a compra de materiais, a limpeza dos banheiros, os problemas particulares. Sexo e namoro também tinham espaço nas reuniões.

Normas e decisões não podiam ser predeterminadas. O primeiro e o último voto eram sempre dos alunos: os atores essenciais do processo educativo.

4. Os princípios da pedagogia socialista

Trabalhar com crianças e jovens considerados delinquentes é uma tarefa difícil. Makarenko elaborou novos princípios de educação, rejeitando a fórmula tradicional que era reduzida a somente duas pessoas: o professor que tudo sabia, e o aluno, que nada sabia. Ele chegou à conclusão de que o trabalho deve ser realizado coletivamente por pedagogos e alunos, além de dirigido por alguém dotado de autoridade. Makarenko acreditava que, para haver esse ato coletivo de educar, seria necessário que o pedagogo também tivesse uma formação nessa perspectiva. A educação de uma pessoa isolada não servia para formar o novo homem soviético, isso só aconteceria com uma educação baseada no coletivo, portanto, os objetivos do trabalho educativo deveriam responder às necessidades que a sociedade exige.

Considerando o aluno um indivíduo social e a escola uma unidade de cultura, defendeu a necessidade de uma orientação política clara para a educação.

Segundo René Capriles (1989) e Leudemann (2002), é possível resumir da seguinte forma as bases da pedagogia socialista de Makarenko em consonância com conceitos fundamentais do materialismo histórico de Marx e das contribuições da análise sociológica de Lenin:

1. Elaborar um método científico de investigação pedagógica que assumisse a coletividade como novo organismo social – deve-se entender o processo do trabalho pedagógico;
2. Reestruturar toda a psicologia do trabalhado escolar, defendendo a inutilidade de buscar respostas tanto na psicologia idealista quanto na experimental – por não responderem às

necessidades concretas e aos problemas educacionais. A psicologia não deve ser o fundamento da pedagogia, mas a continuação dela;

3. Renunciar completamente à idéia de que uma boa escola precisa apenas de bons métodos para serem aplicados nas aulas. O que se necessita é um sistema cientificamente organizado, compreendendo as condições sociais concretas dos educadores e dos educandos;

4. A base fundamental da escola russa deve partir da dialética: trabalho-preocupação e não ocupação-trabalho – ser fiel aos interesses do coletivo, ser bom aluno e bom trabalhador;

5. Os fins da educação são a instrução geral e o trabalho produtivo, retirando a centralidade da sala de aula e

6. A escola é o lugar onde a criança vai viver sua realidade concreta, admitida como sujeito, comandante da sociedade, participante das decisões sociais, em um coletivo muito bem organizado.

Em seus escritos publicados em 1937²⁴, especialmente em um deles sobre os objetivos da educação produzido como introdução do livro *A Experiência da Metodologia de Trabalho na Colônia de Trabalho Infantil* (esta introdução havia sido escrita em 1931), Makarenko expressa-se:

A única tarefa organizativa digna da nossa época pode ser a criação de um método que, sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva suas aptidões, mantenha a sua individualidade e avance pelo caminho de suas vocações (2002,p.274).

Na concepção do autor, só seria possível afastando-se da concepção ideal de indivíduo e do funcionalismo criando moldes para enquadrar as pessoas – nem fórmulas abstratas, nem determinações diretas da sociedade. A grande revolução pedagógica foi a de considerar a coletividade²⁵ como objeto da educação comunista – a preocupação “em definir os parâmetros científicos da Pedagogia, os desafios da revolução socialista” (idem, p.322).

²⁴ Cecília da Silveira Luedemann, no livro **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução**, publicado pela editora Expressão Popular em 2002, traz uma seleção de seis textos originais de Anton Makarenko.

²⁵ No **O Livro dos Pais**, o pedagogo socialista afirma que o coletivo é um organismo social e como tal há responsabilidades e interdependências entre as partes, caso contrário não haveria coletivo mas, sim, uma multidão.

[...] é necessário inculcar-lhes [nos educandos] o hábito de sentir o que acontece à sua volta, conhecer e definir a sua atitude em relação a um desconhecido, a uma pessoa nova e estabelecer uma linha de comportamento que mais convenha aos interesses da coletividade” (op cit. p.299).

Makarenko tinha a convicção de que o sucesso da educação dependia da capacidade do sujeito de se autocorriger. Ele educava com base no trabalho produtivo e não lúdico com o objetivo de formar trabalhadores conscientes e homens de ação. O homem comunista não poderia ser individual, mas um ser coletivo, negando os centros de interesse baseados no indivíduo. Para ele o que importava eram os interesses da comunidade, para isso a responsabilidade e a participação comunitárias no trabalho eram as unidades essenciais ao trabalho educativo: homem aprende a conhecer a alegria imensa da união com os outros. Ele buscava através deste tipo de educação a sociedade marxista ideal, uma sociedade sem luta de classes, sem alienações e sem contradições, à base de solidariedade.

Makarenko define a educação como um processo social de tomada de consciência de si próprio e do meio que nos cerca. Educar para ele é socializar pelo trabalho coletivo em função da vida comunitária. Uma verdadeira coletividade não despersonaliza o homem, antes cria novas condições para o desenvolvimento da personalidade.

Makarenko sabia que ainda não existia uma teoria pedagógica para a educação socialista. Reeducação de jovens delinquentes, por sua vez, estabelecia uma condição mais difícil: antigos preconceitos marcavam essas crianças e jovens como marginais incapazes de um desenvolvimento cultural que ultrapassasse a perspectiva minimalista – do mínimo possível.

Tal perspectiva estava enraizada na matriz marxista que propunha: “educação de todas as crianças, a partir do momento em que possam desligar-se dos primeiros cuidados maternos, nas instituições nacionais e a cargo da nação” (ENGELS, 1847/1992, p. 94).

ANEXO 2

Obras de Makarenko²⁶

1. *A Marcha dos 30 anos* (publicado em 1932). Reportagem sobre a vida na Comuna Dzerjinski, escritas em 1930.
2. *A experiência metodológica na colônia infantil de trabalho* (escrito em 1931 e 1932).
3. *FD-1* – Novela em que ele descreve mais uma etapa na Comuna Dzerjinski, escrita em 1932.
4. *Poema Pedagógico* – 3 volumes – sobre a experiência da Colônia Gorki, escritos entre 1933 e 1935 e publicados entre 1934 e 1936, no Almanaque Ano Dezesete, por Gorki.
5. *Tom Maior* – peça de teatro escrita em 1933 e enviada a um concurso nacional de peças teatrais. Publicada em 1935.
6. *Metodologia para a organização do processo educativo* – conferências escritas em 1935 e publicadas em 1936.
7. *Conferências sobre educação infantil* – orientação aos pais sobre a educação dos filhos, escrito em 1937.
8. *Livro dos pais* – orientação da educação familiar para a constituição da coletividade familiar. Volume I, publicado em 1937; volume II, escrito em 1939, sobre a educação moral e política; planejamento dos volumes III, sobre a educação através do trabalho e a orientação profissional, e IV, sobre a necessidade de educar o ser humano para ser feliz.
9. *A felicidade* – artigo literário polêmico, em estilo de crônica, publicado em 1937.
10. *A Honra* – romance escrito em 1934 e publicado em partes em 1937 e 1938, na revista *Outubro*.

²⁶ Esta relação das obras de Makarenko foi transcrita de LUEDEMANN, C.S. Anton Makarenko: vida e obra - a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002, pp. 425-27

11. *Os anéis de Newton* - iniciado em 1938, discute os defeitos e a dignidade da pessoa humana.
12. *Problema da educação escolar soviética* – conferências para educadores, publicadas em 1938.
13. *Bandeiras nas Torres* – romance sobre a experiência na Comuna Dzerjinski (1928-1935) – volumes I e II (publicados em 1939).
14. *Aprendendo a viver* - novela que dá seqüência ao *Poema Pedagógico*.
15. *Um caráter verdadeiro* – roteiro cinematográfico, finalizado em 1939.
16. *Em comissão de serviço* – roteiro cinematográfico, finalizado em 1939.
17. *Da minha experiência de trabalho* – conferência, publicada em 1939.
18. *As minhas concepções pedagógicas* – conferência, publicada em 1939.
19. *Cartas e artigos* – publicados após a morte de Makarenko. Destaque ao conjunto de cartas entre Makarenko e Gorki, publicadas em 1950.

Obras selecionadas de Makarenko

1. *Problemas da educação escolar* – compilações e comentários de M.D. Vinogradova. Moscou, Edições Progresso, 1986.
2. *Problemas de la educación escolar soviética* – compilações de V. Aranski e A. Piskunov, Moscu, Editorial Progreso, s/d.

Anexo 3

Diretrizes e Princípios Norteadores do Projeto Pedagógico para a FEBEM²⁷

Com o objetivo de responder, mesmo que de forma pouco aprofundada, por não ser esse meu objetivo maior - que lugar é esse, que instituição é essa na qual estão ou estavam os meninos, meus alunos, que escreviam cartas para a família, para amigos, namoradas? – penso ser necessárias algumas outras informações que fazem parte dos princípios declarados da organização da instituição, principalmente no que concerne à educação dos internos.

a) Da Política de Direitos do adolescente em conflito com a lei

- O adolescente é sujeito de direitos na condição de pessoa em desenvolvimento, aprendendo quais são as suas responsabilidades, os seus direitos e como exercê-los;
- O adolescente tem a possibilidade de ser o protagonista do seu processo de desenvolvimento pessoal e social;
- A Instituição que acolhe o adolescente em conflito com a lei deve ter o olhar centrado no adolescente e não somente na infração que foi cometida. “ Não estamos diante de um infrator que por acaso é um adolescente, mas de um adolescente que ‘por circunstâncias cometeu ato infracional’” (Gomes da Costa)
- A medida sócio-educativa deve se constituir em elemento de educação e não de sanção e controles legais em si mesma.

b) Da Regionalização do Atendimento

- O adolescente deve permanecer internado próximo a sua família e à comunidade, visando o fortalecimento dos vínculos;

²⁷ A Proposta Pedagógica é um documento interno da FEBEM, o qual foi elaborado por membros da equipe pedagógica e administrativa da Instituição e visa à identificação, à elegibilidade, à fundamentação legal, à política de atendimento, às diretrizes e princípios norteadores e às bases Pedagógicas, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

- Diversos atores devem estar integrados e articulados (Poder Judiciário, Ministério Público, Procuradoria do Estado, Secretarias de Estados, Sociedade Civil, Prefeitura local etc) para o desenvolvimento de ações e estratégias no atendimento ao adolescente.

c) Do Atendimento ao Adolescente

- O atendimento deve ser personalizado e em grupos reduzidos;
- Atendimento integral com garantia aos direitos de cidadania;
- As unidades devem propiciar condições físicas e de Recursos Humanos adequados ao desenvolvimento de um trabalho sócio-educativo, que possibilita:
 - . acolhimento;
 - . alimentação e higiene;
 - . ensino formal;
 - . lazer, cultura, esporte, prática religiosa;
 - . profissionalização;
 - . formação do cidadão (resgate de cidadania);
 - . atendimento à saúde física e mental;
 - . atendimento jurídico e assistência social.
- A provação de liberdade é suspensão temporária do direito de ir e vir. Não implica a à privacidade do direito ao respeito, à dignidade, à identidade, privacidade, à integridade física, psicológica e moral;
- Devemos ser exigentes com os jovens. Mas a exigência não deve vir antes da compreensão. A boa exigência é aquela possível de ser atendida.

Bases Pedagógicas

a) Do Princípio Pedagógico

- Educar é muito mais que garantir a educação formal e profissionalizante, educar é formar um cidadão, um ser capaz de “brigar” por ele mesmo e de reconhecer como capaz de transformar a sua vida.

- Todo funcionário que atue com adolescente deve ser preparado para ser um educador que participa do processo educativo e tem clareza sobre a nação institucional.
- Como educador deve ser capaz de empreender uma ação sócio-educativa, e ter o adolescente autor de ato infracional como educando em formação.
- As ações devem ser conjuntas e integradas. Os agentes da ação sócio-educativa devem inteirar-se de todas as atividades oferecidas na Unidade e pela comunidade para poder propor atividades para o adolescente e favorecer sua integração.
- A educação formal deve ser garantida, bem como sua continuidade, após a desinternação.
- A educação profissionalizante deve ser oferecida a todos, buscando identificar interesses, habilidades e atendendo:
 - . Vínculo com educação básica;
 - . Foco no mercado (local);
 - . Aquisição de habilidades básicas;
 - . Possibilidade de desenvolvimento e inserção futura.
- As atividades pedagógicas devem propiciar o trabalho em grupo.
- As atividades religiosas e espirituais devem ser valorizadas, porém sempre em caráter facultativo.
- O cotidiano é o espaço privilegiado de educação. É no âmbito das relações cotidianas que se articulam os conhecimentos e se elaboram as experiências num processo contínuo de trocas afetivas, cognitiva e ética.
- A responsabilização pelas ações e infração que cometeu a partir da reflexão sobre suas consequências pessoais e sociais, possibilidades de superação e transformação das suas práticas e trajetória, através de um projeto pessoal.
- Deve ser definido um plano de atendimento para cada adolescente, segundo suas possibilidades de desenvolvimento pessoal, social e educacional, com metas a serem alcançadas, obrigações e atividades sócio-pedagógicas em que estará inserido.
- Todos os funcionários, sejam das áreas administrativa ou técnica, devem trabalhar de forma integrada, sempre voltados a missão institucional.
- A família do educando deve ser vista como a interlocutora e parceira do trabalho, por isso, deve ser valorizada e criadas oportunidades para que participe do processo.

b) Das Estratégias Pedagógicas

- Estabelecimento de um “contrato individual” com o adolescente, para a construção da Agenda e do Plano Personalizado de Atendimento;
- Participação e dinâmicas de atendimento em grupos;
- Construção de Agendas Coletivas de Trabalho em grupo;
- Envolvimento do adolescente em etapas graduais do programa, conforme seu desenvolvimento. Progressão da confiança da participação, fortalecendo atitudes positivas e de esforço individual;
- Responsabilização e conscientização sobre o ato infracional e os prejuízos a sua pessoa, à vítima e a sua família;
- Envolvimento da família no processo e “contrato” individual do adolescente, criando condições favoráveis à retomada dos vínculos e encaminhamentos a programas na comunidade;
- Explicitar os conflitos e buscar formas de consenso e de avanço frente as dificuldades;
- Estimular à criatividade na busca de novas soluções e caminhos alternativos;
- Respeito mútuo: respeitar o direito dos jovens e exigir o respeito aos seus direitos com atitude forte e segura, indicando claramente os limites, as regras e restrições, bem como as possibilidades de crescimento e as garantias para seu processo;
- Manter na relação educador-educando, clima de diretividade democrática, ou seja, os educadores devem ser o pólo direcionador das ações, abrindo, ao mesmo tempo, espaços delimitadores de participação e decisão dos educandos.

Dos Pressupostos da Ação Sócio-Educativa

- ▶ Reconhecer e confirmar o adolescente como sujeito de direitos e responsabilidades;
- ▶ Reconhecê-lo como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento;
- ▶ Centro da ação sócio-educativa;

► Reconhecer que cada adolescente é um sujeito singular, o que implica a dimensão personalizada do atendimento.

ANEXO 4

Guia do Educador

Este documento é destinado a todos os funcionários das Unidades de Internação da Febem, como espécie de guia que o leva à reflexão, procedimento diário e objetivos da unidade, havendo revisões em seu conteúdo sempre que necessário, tendo em vista sua perfeita adequação aos objetivos pretendidos.

Nosso Compromisso (O compromisso da FEBEM)

Hoje queremos:

“A afirmação de que toda pessoa nasce com um potencial e tem o direito de desenvolvê-lo.

O reconhecimento de que, para desenvolver o seu potencial, as pessoas precisam de oportunidades.

A compreensão de que aquilo que uma pessoa se torna ao longo da vida depende das oportunidades que teve e das escolhas que fez.

A certeza de que educar para o desenvolvimento humano é oferecer oportunidades e preparar as pessoas para fazer escolhas.”

(Antonio Carlos Gomes da Costa)

Existem três tarefas imprescindíveis para enfrentar o desafio de realizar o trabalho da FEBEM, tendo sucesso, a primeira refere-se a cada um de nós educadores e precisa ser realizada individualmente, trata-se do processo de amadurecimento pessoal na direção da autonomia, do exercício da cidadania, do desenvolvimento de uma postura ética, respeitosa, honesta e sincera em relação a si mesmo e aos outros. A segunda refere-se à construção de práticas éticas, respeitadas e não excludentes, no trabalho concreto da FEBEM com os internos.

A FEBEM possui uma longa história de trabalho com adolescente autor de ato infracional; esta história encontra-se escrita em seus símbolos, prédios, práticas, atualizando-se em nosso presente e são herdeiros desta história todos os agentes, funcionários velhos e novos, mas também construtores da história futura e esta é uma responsabilidade que não se pode e não se quer evitar, Já a terceira refere-se precisamente ao desenvolvimento da consciência crítica

sobre a realidade social e política do Brasil, de modo a poder estabelecer com clareza o papel da FEBEM neste contexto. Acredita-se que o adolescente em conflito com a lei possa tornar-se um cidadão melhor, mais livre, mais responsável, mais ético.

Esta crença obriga-os a acreditar que podem ser cidadãos melhores, mais livres, mais responsáveis, mais éticos e também que a FEBEM possa tornar-se uma instituição melhor e que possa existir um Brasil melhor.

Para tanto, é necessário seguir alguns princípios, ter um perfil para se educar estabelecer e realizar algumas normas para a realização de um trabalho eficaz.

5- Princípios éticos:

- É a capacidade de criar e escolher uma forma de educar, de fazer possível o bem estar para todos;
- Todo ser humano é um ser social;
- A provação de liberdade não implica a privação dos direitos individuais e coletivos;
- É um adolescente que por circunstâncias cometeu um ato infracional;
- A exigência é um sinal de respeito, mas a tolerância é um sinal de amor;
- A prática sintonizada com os objetivos (visão de mundo, homem e cidadão).

2- Princípios pedagógicos

- Todo profissional da Unidade é um educador. Todo adolescente é um educando;
- O educador é mola propulsora no processo educativo, por isso deve estar emocionalmente e objetivamente preparado para encarar a grande tarefa;
- A educação escolar deve ser assegurada a todos os adolescentes;
- A educação profissional deve estar sintonizada com o mercado de trabalho, fornecer aquisição de habilidades básicas, que possibilitem o desenvolvimento e inserção futura;
- A educação se dá num clima educativo;
- Atividade grupal como referência;
- As ações devem estar integradas.

3- Princípios organizacionais

- Cuida para mudar o funcionamento e a organização interna, rompendo com uma cultura fixa e permanente;
- Os espaços devem ser espaços criativos, mais rigorosamente definidas suas finalidades;
- As normas e regras da Unidade devem estar definidas com clareza e objetividade;
- A segurança externa deve ser maior e mais rígida que a segura interna;
- A distribuição do grupo de adolescentes deve considerar faixa etária, sexo, compleição física e conduta;
- A qualidade e a eficácia dos atendimentos serão garantidos por meio de capacitação contínua.

4- Perfil do educador

O educador exerce papel fundamental no processo educativo e de formação geral do jovem, para que este venha a exercer sua cidadania na Instituição e na sociedade.

O educador, além de seu papel junto ao jovem, também deve atuar com a família e com a sociedade, para possibilitar o exercício pleno dos direitos e deveres daquele jovem, quando do retorno para à sociedade.

O processo educativo e de formação geral do adolescente envolvem muitos aspectos, mas o educador deve estar atento à construção de novos conhecimentos, à aquisição de atitudes e valores socialmente aceito, ao desenvolvimento da criatividade e da consciência crítica, porque todos esses aspectos estão diretamente relacionados ao “tornar-se cidadão”, que é o objetivo maior que se deseja para o jovem.

Educador para atuar com adolescente autor de ato infracional na perspectiva de um “Novo Olhar”, deve, desde o início, entender este jovem como um ser ainda em formação, com características peculiares e, por isso, esse educador também deve ter um perfil especial:

- Estar envolvido em um processo de ação/reflexão da prática educacional, de modo a aproximar-se cada vez mais do atendimento às necessidades dos educandos;
- Ter idéias de transformação;
- Ter uma leitura de mundo, não a partir de um único olhar, mas, de diversos olhares;
- Ter uma consciência plena de si e do outro;
- Saber ouvir e ser ouvido;
- Saber diversificar;

- Saber mediar o processo de construção do conhecimento;
- Ter cuidado de não ter o seu conhecimento como verdade absoluta e única;
- Ser exigente, mas não esquecer a compreensão;
- Ter sua auto-estima trabalhada, para que possa trabalhar a auto-estima do adolescente;
- Ter consciência do seu papel social e da importância desse papel para que possa criar a consciência cidadã no adolescente;
- Ter uma postura de sujeito ativo construtor da história, para que o adolescente também possa ser dessa forma;
- Saber intervir corretamente e com paciência nas situações de crise.

O educador deve, além de ter a sensibilidade de olhar o outro, com olhos da compreensão e da tolerância, perceber o educando, não como um ser desprovido de desejos, conhecimentos, de história, mas sim como parceiro que necessita de orientação, de respeito, de escuta com uma história que precisa ser ouvida e recontada, a partir da interação com o outro, com a história de humanidade, tendo como facilitador, como orientador, esse educador que também tem sua história.

O educador, enfim, é aquele, que atuando com adolescentes através de um processo de interação dinâmica, vai criar as condições necessárias para a transformação do jovem autor do ato infracional em cidadão de plenos direitos, livre, crítico e participante da vida em sociedade.

5- Normas para os educadores

Enquanto educadores, deve-se enxergar este adolescente como pessoa em processo de desenvolvimento e formação, levando em consideração seu aspecto biológico, psicológico, social e espiritual, considerando como protagonista de sua própria história, sujeito de “direitos” e “responsabilidades”.

- No trabalho com os adolescentes, os educadores deverão cumprir plenamente as disposições do ECA;
- Tratar o adolescente com igualdade, não agindo com discriminação ou preconceito em relação ao mesmo;
- Tecer relações de cunho educativo e humanizador;

- Participar do processo de desenvolvimento da auto-estimas, auto-cuidado e auto-confiança do adolescente;
- Fazer cumprir a proposta pedagógica da Unidade com responsabilidade e compromisso;
- Buscar seu aperfeiçoamento profissional através da educação contínua e permanente;
- Manter a ética e o respeito frente aos casos, manter sigilo.

Anexo 5

Guia do Educando²⁸

O Guia do Educando foi preparado para os internos receberem quando de sua chegada na Unidade e contém as principais informações sobre a Unidade e o que é necessário para uma convivência menos conflituosa, devendo contribuir para a formação, desenvolvimento e avaliação do adolescente interno.

Consta no documento os direitos dos internos como:

- Conhecer sua vida processual desde o momento da apreensão até sua desinternação;
- Corresponder-se com familiares e amigos;
- Ser reconhecido como adolescente em processo de desenvolvimento físico, espiritual, emocional e mental;
- Garantir o recebimento de visitas da sua família uma vez por semana;
- Garantir aos que não recebem visitas, escrever cartas e telefonemas uma vez por semana;
- Ter um espaço para manter seus pertences preservados;
- Receber orientações e informações sobre higiene bucal, corporal e ambiental;
- Estar devidamente matriculado no ensino formal e nas oficinas profissionalizantes e ocupacional;
- Ter acesso às atividades culturais esportivas e de lazer;
- Escolher a religião que lhe convém, de acordo com sua crença;
- Ter documentos pessoais que permanecerão no Arquivo da Unidade.

Ao terem seus direitos, conforme o ECA , seus deveres também se destacam como todo adolescente exercendo seu direito a cidadania, aceitando e cumprindo adequadamente e

²⁸ Este Guia é de livre conhecimento dos professores das Unidades da Febem.

conscientemente a medida sócio-educativa, visando o retorno à família, à escola, à atividade produtiva e à sociedade.

- Manter-se limpo e asseado, bem como suas roupas e ambiente físico;
- Respeitar os funcionários, outros adolescentes, familiares e qualquer pessoa;
- Participar das atividades e eventos;
- Não dificultar a revista quando solicitado;
- Seguir a rotina da casa, respeitando os horários;
- Frequentar a escola;
- Zelar pela limpeza e patrimônio da Unidade e seus bens materiais;
- Não portar objetos que ponham em risco sua integridade física e moral, bem como dos demais;
- Chamar as pessoas com respeito, evitando apelidos

Na educação não formal, que são atividades desenvolvidas pela unidade através de dinâmica de grupo, painéis, atividades esportivas, recreativas, culturais, orientações educacionais, entre outras, o adolescente deverá cumpri-las com seriedade e dedicação, respeitar os educadores, cooperar com o trabalho em equipe e cuidar do material didático e equipamentos. Já a educação formal são atividades educacionais de Ensino Fundamental e Ensino Médio desenvolvidas dentro da Unidade através da Rede de Ensino Pública e Estadual, que o adolescente deverá, obrigatoriamente, participar como qualquer outro jovem da sua idade, devendo valorizar a educação escolar, cumprindo todas as tarefas com seriedade e dedicação.

Com a educação profissionalizante, o adolescente terá a oportunidade de participar de cursos organizados pela Unidade, podendo, ao sair em liberdade, exercer uma profissão com competência e habilidade.