

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

**DO AMOR DO OUTRO AO NOVO AMOR:
efeitos da escrita de diários pessoais de adolescentes
em situação de acolhimento**

**Taubaté – SP
2013**

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

**DO AMOR DO OUTRO AO NOVO AMOR:
efeitos da escrita de diários pessoais de adolescentes
em situação de acolhimento**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno

**Taubaté – SP
2013**

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

DO AMOR DO OUTRO AO NOVO AMOR:

efeitos da escrita de diários pessoais de adolescentes em situação de acolhimento

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dra. Elzira Yoko Uyeno (orientadora) – UNITAU

Assinatura: _____

Professora Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini – UNICAMP

Assinatura: _____

Professora Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo – UNITAU

Assinatura: _____

Professora Dra. _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho de pesquisa aos adolescentes da *Casa Abrigo* que, mesmo após tantas perdas, confiaram no amor que lhes enderecei e apostaram no meu sonho de que a escrita pudesse transformá-los...

AGRADECIMENTOS

Recebam meus sinceros agradecimentos:

Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno, pela orientação enriquecedora e precisa, pelo incentivo e confiança, pelas palavras companheiras e pelo exemplo de educadora que é, sempre despertando minha vontade de aprender e alimentando minha falta.

Professoras membros da banca de qualificação, **Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo** e **Profa. Dra. Vera Lúcia batalha Siqueira Renda**, pelas contribuições acadêmicas e pelo olhar humano que este trabalho demandava.

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini, pelo encorajamento, por ocasião do “III Seminário de pesquisas sobre identidade e discurso”, a despeito de todo o meu temor, para o direcionamento deste trabalho que modificou a minha vida.

Doutor Paulo de Tarso Bilard de Carvalho, Juiz de Direito da Segunda Vara Judicial, seção da infância e da juventude, **Maria de Lourdes Fernandes da Silva Lima**, psicóloga da *Casa Abrigo*, **Maria Regina Antunes dos Santos Godoy**, coordenadora da Instituição, e todos os **funcionários** da *Casa*, pela oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa e pela confiança e auxílio a mim disponibilizados.

Professores do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, especialmente **Profa. Dra. Eveline Mattos Tápias Oliveira**, **Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi**, **Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari**, pelas contribuições ao longo de todo o curso.

Meus pais e irmãs, que, mesmo nem sempre compreendendo minhas ansiedades em relação à produção desta dissertação, apoiam-me e recebem-me com muito amor.

Meu marido, **Jailton Bartho dos Santos**, simplesmente por ser a razão do meu compromisso com a vida.

"O amor é dar o que não se tem, e só se pode amar fazendo-se como se não se tivesse, mesmo que se tenha. O amor como resposta implica o domínio do não-ter. Dar o que se tem é a festa, não é o amor" (LACAN, 1991, p. 41)

RESUMO

Diálogos com uma psicóloga de uma instituição de acolhimento de adolescentes abandonados ou separados da família por maus tratos, popularmente nomeada de *Casa Abrigo*, localizada em uma cidade do interior paulista, instigaram questionamentos acerca da falta de adesão dos instituídos a atividades pedagógicas, o que constituiu o problema imediato desta pesquisa. A hipótese inicial foi que, dada a própria natureza da instituição de acolhimento, os instituídos eram objetos de autoridade excessiva ou de compaixão assistencialista que resultam, respectivamente, na resistência e no imobilismo. Estabelecidos o problema e a hipótese, iniciou-se o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita com os adolescentes da *Casa* a fim de se rastream, na materialidade linguística, possíveis razões para a referida falta de adesão a propostas pedagógicas que visavam à formação dos instituídos, adolescentes em situação de abandono que são acometidos pelos sentimentos de revolta e sofrimento. A primeira atividade foi a leitura de partes do livro *O diário de Zlata* (FILIPOVIC, 2011), livro-diário cuja autora relata sua infância em meio à guerra da antiga Iugoslávia, e propôs-se aos adolescentes que produzissem seus próprios diários, proposta inspirada na obra cinematográfica “Escritores da Liberdade” (FREEDOM, 2007), por sua vez baseada em fato real. De imediato, o problema apontado se confirmou, dado que os adolescentes pouco se engajavam nas atividades propostas. Ocorreu, porém, que, à medida que os encontros progrediam, eles aderiam ao projeto, o que pareceu ter sido corroborado pelos diários cada vez mais escritos. Frente a essa nova configuração, a pesquisa objetivou rastrear, na materialidade linguística dos discursos produzidos, explicações para outros problemas observados, tais como a constante queixa pela falta da família, paradoxo da recusa de recursos que a instituição oferecia; bem como objetivou compreender que efeitos a escrita de diários pessoais provocaria na subjetividade e identidade desses adolescentes. O trabalho tem como fundamentação teórica estudos da Análise do Discurso Francesa e de autores que com ela dialogam, sobretudo Lacan. O *corpus* de pesquisa foi constituído a partir de textos redigidos sob o gênero “diário”. Resultados da análise empreendida apontam que as frequentes queixas da falta da família revelam o desejo do amor do Outro, desejo esse que fixava os adolescentes numa posição de vítima, como objeto de desejo. Essa falta pode ser explicada pela organização horizontal que as famílias desses adolescentes apresentaram, fato que as configura como pós-modernas. Essa situação em que se encontram os sujeitos de pesquisa parece ser responsável pela dificuldade na produção do processo de subjetivação pelos modos de objetivação sócio-histórica que moldam o sujeito para o mundo simbólico, com vista, portanto, à produção da identidade de adolescente ideal. A atividade da escrita do diário revelou produzir, em alguma medida, os processos de subjetivação pelos modos de subjetivação que parece ter-lhes permitido um conhecimento sobre si. Para além desses modos de subjetivação, a escrita revelou cumprir um papel de suplência no sentido de substituir o sintoma que se repetia e os fazia sofrer: esses são os casos de uma invenção de um novo amor, uma vez que se faz sem a expectativa de recompensa, logo, sem garantia.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes acolhidos; Amor do Outro; Escrita terapêutica, Novo amor; Subjetividade.

ABSTRACT

Conversation with a psychologist of a host institution for adolescents who have been abandoned or separated from their family for maltreatment, popularly known as *Casa Abrigo*, located in a city of the State of São Paulo, have prompted questions about the lack of interest in the pedagogical activities by these teens, which became the immediate problem of this research. The initial hypothesis was that, given the very nature of the shelter institution, the instituted ones were object of extreme authority or welfare compassion that results, respectively, in resistance and immobilism. The problem and hypothesis being established, the development of the reading and writing activities with the adolescents in the Home started in order to track, in linguistic materiality, possible reasons for this lack of adherence to the pedagogical proposals aimed at their development, adolescents in abandonment situation who are afflicted by feelings of anger and grief. The first activity was reading parts of the book the diary of Zlata (FILIPOVIC, 2011), book-diary whose author recounts her childhood in the midst of the war in the former Yugoslavia, the adolescents were then proposed to write their own journals, proposal inspired by the cinematographic piece "Freedom Writers" (FREEDOM, 2007), which in turn is based on actual fact. The problem at stake was immediately confirmed, given that they showed little interest in the activity. There was, however, that as the meetings went on, they started adhering to the project, which seemed to have been borne out by more and more dairies written. Before such new configuration, the survey aimed to track, on the linguistic materialism of the language produced, explanations for other observed problems as the constant complaint about their family's absence, paradox of resource refusal that the institution offered; as well as it aimed to understand which effects the writing of personal diaries would trigger on those adolescents' subjectivity and identity. This work has as its theoretical bases the French Discourse Analysis and other authors to it related, especially Lacan. The research corpus was formed from texts drawn up under the genre "diary". Results of the analysis pointed out that the frequent family's absence complaints reveal the desire to be loved by Others, this desire kept the adolescents in a position of victim, as object of desire. This absence can be explained by the horizontal organization of those teens' families, fact that configures them as post-modern. The situation in which the subjects of this research are found seems to be responsible for the difficulty in making the process of subjectivation by means of socio-historical objectification shaping the subject for the symbolic world order, therefore, to the production of the ideal adolescent identity. Journal writing revealed, to some extent, the modes of subjectivation processes which seem to have enabled some self-knowledge. In addition to these modes of subjectivation, writing revealed a substitution role replacing the recurrent grief symptom: these are cases of an invention of a new love - done without reward expectation, therefore, no guarantee.

KEYWORDS: Sheltered Adolescents; Loved by Other; Therapeutical writing, New love; Subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	ANÁLISE DO DISCURSO DE PERSPECTIVA FRANCESA	14
1.1	Estudos Linguísticos	14
1.2	Análise do Discurso de perspectiva francesa	16
1.3	Sujeito e Discurso	20
1.4	Interdiscurso, Heterogeneidade e Contradição	21
1.5	Estrutura e Acontecimento	23
CAPÍTULO 2	SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE	25
2.1	Processos de subjetivação	27
2.1.1	Modos de objetivação	28
2.1.2	Modos de subjetivação	31
2.2	Processos de identificações	33
2.2.1	O sujeito lacaniano	34
2.2.2	A linguagem e o pensamento	37
2.2.3	Identificações	39
2.2.4	A globalização e as novas formas de identificações: novo amor e responsabilização	41
2.2.5	Transferência	42
CAPÍTULO 3	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS	46
3.1	Condições amplas de produção dos discursos	46
3.1.1	Sistemas disciplinares	46
3.1.2	Pós-Modernidade	49
3.1.2.1	O capitalismo e a globalização: uma nova ordem do discurso	52
3.1.2.2	Assistencialismo no Brasil e na Educação	54

3.1.2.3	Assistencialismo: efeitos de memória discursiva e de ordem do discurso	58
3.1.3	Adolescência e abandono	59
3.2	Condições restritas de produção dos discursos	62
3.2.1	A instituição de acolhimento	62
3.2.2	Adolescentes instituídos	64
3.2.3	Diários	68
3.2.3.1	Diário e Escrita de si	68
3.2.3.2	Diário e Escrita terapêutica	70
3.2.3.3	Diário e Singularidade	71
3.2.4	Procedimentos de produção e coleta dos registros de pesquisa	73
CAPÍTULO 4	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	76
4.1	Modernidade e amor do Outro	76
4.2	Sujeitos (pós-)modernos: pais (des)bussolados	89
4.3	A escrita teria função terapêutica?	95
CONCLUSÃO	114
REFERÊNCIAS	117
ANEXO	123

INTRODUÇÃO

Professora de Língua Portuguesa nos níveis fundamental e médio da rede privada e pública, em contato com uma psicóloga com quem trabalhava em uma dessas escolas, fui instigada por diálogos acerca de uma instituição de acolhimento de adolescentes abandonados, popularmente denominada *Casa Abrigo*, mantida pelo poder municipal de uma cidade do interior paulista, onde essa psicóloga também atuava. Eram constantes as queixas de que os instituídos não se engajavam nos projetos da instituição e de outros órgãos de assistência dos quais os adolescentes deveriam participar. Mais detalhadamente, queixava-se de que eles, que pareciam tanto precisar do apoio de projetos educativos, não apresentavam avanços nesses projetos e, muitas vezes, principalmente quando retornavam à convivência familiar, abandonavam as atividades propostas das quais participavam.

Estabeleci uma analogia entre a falta de engajamento desses adolescentes e o frequente desinteresse de alunos reprovados para com a matéria de sala de aula. Tanto um grupo quanto o outro, embora precisem do engajamento pedagógico, a fim de se formarem melhor, não se mostravam comprometidos com a aprendizagem formal, nos projetos educativos e nas escolas. Embora, como até o senso comum afirma, esse desinteresse seja inerente a essa faixa etária, essa comparação provocou um primeiro interesse em pesquisar esses adolescentes como forma de contribuição para essas crianças e para o processo educativo em sala de aula. Tendo delimitado o tema nos adolescentes acolhidos pela *Casa Abrigo*, estabeleceu-se como problema a falta de engajamento nas atividades pedagógicas ou mesmo de lazer, a ponto de produzirem incontáveis fugas. A hipótese para essa falta de adesão e para as fugas foi que esses sujeitos eram submetidos à autoridade excessiva ou à compaixão assistencialista que os imobilizavam. Surgiu a possibilidade de estabelecer contato com os adolescentes da *Casa Abrigo*, os quais poderiam oferecer pistas da compreensão desse problema e, conseqüentemente, permitir o estudo de possíveis contribuições à sala de aula. Foi em meio a esse contexto que, após autorização do juiz da Vara da Infância e da Juventude da região, entrei na instituição e propus o desenvolvimento desta pesquisa.

Iniciadas as atividades, cheguei a constatar o problema apontado pela psicóloga, da falta de engajamento dos adolescentes; contudo, ao longo dos encontros, esse quadro foi se modificando, e o problema, dissipando-se, uma vez que, esses adolescentes passaram, ainda que vagarosamente, a participar das propostas feitas por mim. Uma delas foi a escrita de diários pessoais, atividade inspirada na obra cinematográfica “Escritores da Liberdade”

(FREEDOM, 2007)¹ e apoiada no livro “O diário de Zlata” (FILIPOVIC, 2011), livro-diário em que Zlata relata sua difícil infância na guerra da antiga Iugoslávia.

Busquei uma forma pela qual os adolescentes pudessem se expressar espontaneamente a fim de que se proporcionassem meios de análise de seus discursos. Essas tentativas de estabelecimento de laço pareceram começar a surtir efeitos e percebi que começaram a me dirigir queixas sobre a falta que sentiam da família, queixas essas que pareciam fixá-los em uma posição de vítima e de excluído, também sobre o sofrimento que relatavam acerca do abandono, recusando, paradoxalmente, os recursos oferecidos pela instituição de acolhimento, além de problemas de ordem acadêmica, como a dificuldade de escrever e ler. Diante dessa nova configuração da pesquisa, a produção de diários e as atividades de leitura e escrita, as quais envolviam textos de diversos gêneros (fábulas, crônicas, reportagens, memórias literárias, filmes etc.), pareceram permitir acesso à pergunta de pesquisa que perpassou as atividades: a escrita do diário teria uma função terapêutica?

Essa grande pergunta de pesquisa foi dividida em duas menores: 1. Quais são os efeitos da atividade da leitura para os adolescentes abrigados ou por eles? 2. Quais são os efeitos da escrita do diário pelos adolescentes abrigados?

Este estudo justifica-se pela contribuição às pesquisas em Linguística Aplicada, uma vez que, ao se investigar os adolescentes da *Casa Abrigo*, podem-se compreender muitos alunos em nossas aulas regulares que vivem situações semelhantes. Além disso, frente à história de cada adolescente que aceitou participar da pesquisa, o trabalho ganhou uma dimensão social e por isso tem o dever de levar a conhecimento de pesquisadores as dificuldades por que passam os instituídos, seus anseios, suas angústias, para que todos aqueles que se sentirem tocados pela escrita e análise dos diários possam se mobilizar e tornar-se educadores mais humanizados e engajados.

Os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa provêm da Análise do Discurso de perspectiva francesa. Nesse sentido, o sujeito a que aqui se refere tem dimensão sócio-histórica-ideológica, ou seja, é perpassado por interdiscursos que se concretizam no intradiscorso, no qual se revelam a contradição e o equívoco. O estudo também foi subsidiado por contribuições da Psicanálise, segundo a qual o inconsciente afetaria as manifestações discursivas. Apoiada em autores da área, defendo as contribuições da Psicanálise para a sala de aula, uma vez que, no período atual da Pós-modernidade e em resposta ao anseio da

¹ FREEDOM Writers. Direção e Roteiro: Richard LaGravenese. Intérpretes: Hilary Swank, Patrick Dempsey e outros. Produção: Danny DeVito. Estados Unidos/Alemanha, 2007. 1 DVD (122 min).

sociedade por um olhar individualizante, que considere o sujeito com suas peculiaridades e não como uma parte do todo homogeneizante, fazem-se necessárias a observação analítica dos sujeitos e a atuação no processo de ensino e aprendizagem por meio de manejos psicanalíticos.

Os registros dos quais se constituiu o *corpus* de pesquisa foram coletados ao longo de encontros semanais com os adolescentes da *Casa Abrigo*, nos quais eram realizadas atividades de leitura e produção de diários pessoais. A coleta desses registros foi iniciada após autorização do juiz responsável pelos instituídos e do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté: protocolo CEP/UNITAU nº 416/11 (anexo 1).

Tendo sido apresentado o contexto da pesquisa, apresenta-se a organização geral desta dissertação. No capítulo 1, abordar-se-ão conceitos básicos da Análise do Discurso de linha francesa, iniciando-se com uma visão geral dos estudos linguísticos que precederam essa área de estudos, passando por suas bases em que se ancoram as noções de sujeito, discurso, interdiscurso, heterogeneidade, contradição, estrutura e acontecimento. No capítulo 2, serão elucidadas as noções de subjetividade e de identidade que permitem a consideração da Psicanálise, de modo que se abranjam não só os processos de subjetivação sócio-históricos, mas também os processos de identificações, que pressupõem o sujeito laciano, as questões da linguagem e do pensamento e da transferência. No capítulo 3, apresentar-se-ão as condições de produção dos discursos: primeiramente, serão elucidadas as condições amplas, que abrangem os sistemas prisionais estudados por Foucault, as características da Pós-modernidade que envolvem o capitalismo e a globalização, bem como parece responderem ao assistencialismo cultural do Brasil; também serão apresentadas visões acerca da adolescência e das situações de abandono de adolescentes. Ainda no capítulo 3, nas condições restritas de produção dos discursos, serão relatadas as características da instituição onde esta pesquisa se desenvolveu e também as características dos adolescentes que participaram do estudo. Além disso, foram exploradas relações entre o gênero “diário” e a escrita de si postulada por Foucault, bem como os possíveis benefícios que ele poderia proporcionar. Finalmente, apresentar-se-ão as análises do *corpus* de pesquisa organizadas conforme os seguintes itens: *Modernidade e amor do Outro, Sujeitos (pós)modernos: pais (des)bussolados e A escrita teria função terapêutica?*

CAPÍTULO 1

ANÁLISE DO DISCURSO DE PERSPECTIVA FRANCESA

No primeiro capítulo deste trabalho, elucidam-se conceitos oriundos da Análise do Discurso de perspectiva francesa (doravante AD), área de estudos em que esta pesquisa se insere. Deslocando das perspectivas estruturalistas que assumiam significante e significado como uma unidade, para a AD, o signo é neutro e está à espera de sentidos atribuídos pelas pessoas. Faz-se, pois, necessária uma discussão do campo de reflexão no qual as teorias e análises dos registros de pesquisa foram realizadas, a fim de direcionar possíveis sentidos que nomenclaturas e discursos possam provocar. Começaremos com a retomada, de maneira sintetizada, da evolução dos estudos linguísticos, para, em seguida, apresentar conceitos fundamentais da Análise do Discurso francesa.

1.1 Estudos Linguísticos

A fim de melhor compreender como se fomentaram as ideias que deram origem à Análise do Discurso de perspectiva francesa, será feita uma breve descrição da evolução dos estudos linguísticos. O início da Linguística se deu com Panini, na Índia, há mais de 2.500 anos. Tinha caráter religioso e não científico, desenvolveu-se uma análise morfossintática refinada na relação com a fonologia. Platão e Aristóteles, na tradição greco-romana, introduziram a ideia de “arbitrariedade” do signo e de seu caráter representacional, levantando pilares da semântica e da sintaxe (MARCUSCHI, 2009).

Até o século XIX, desenvolveram-se estudos na linha filológica, histórica e comparatista, com estudos dos neogramáticos e dos comparatistas que buscavam leis que organizassem todas as línguas. Esses estudos prepararam Saussure, conhecido como “pai da Linguística”, legando-lhe algumas posições teóricas que foram por ele incorporadas e reformuladas; em outras palavras, as considerações saussurianas foram preparadas com base em estudos anteriores, subsidiadas por processos teóricos abordados já nos séculos XVIII e XIX. Nesse sentido, para Faraco (2004), por um lado, Saussure rompeu com paradigmas anteriores; por outro, ele estava preparado para abordar a língua a partir de ideias discutidas anteriormente, logo, pode ser visto como continuidade.

A ideia de sentido imanente da língua e de estudos linguísticos independentes de outras áreas era fomentada por autores como Bopp, Schleicher e Whitney, cujas investigações

prepararam Saussure para a concretização da Linguística como ciência autônoma, independente de estudos históricos, psicológicos, filológicos, literários, aos quais a língua era atrelada. A linguística científica foi iniciada por Saussure, com seus cursos ministrados na Universidade de Genebra, cujo conteúdo foi posteriormente organizado e publicado por seus alunos no livro “Curso de Linguística Geral” (1916).

Ficaram determinados o rompimento com o comparativismo e historicismo, o estudo da língua a partir de um recorte sincrônico, a defesa da semântica imanente da língua e a consideração da língua como um sistema abstrato de signos arbitrários e convencionais, devendo ser estudada em seus níveis de fonemas, morfemas e lexemas (MARCUSCHI, 2009). Ficaram excluídos dos estudos saussurianos: a realização da língua na fala, o funcionamento dela em textos; o sujeito; a sociedade; a história; a cognição; o funcionamento discursivo da língua; a pragmática etc. (MARCUSCHI, 2009).

As ideias saussurianas (ou estruturalistas, como também eram chamadas) deixaram heranças a escolas, vertentes e autores que se dedicaram aos estudos linguísticos posteriores ao pai da Linguística. Na Europa, uma dessas heranças foi a “Escola de Praga”, que tinha como representantes Troubetzkoy, Roman Jakobson e Mathesius; outra foi o grupo da “Glossemática”, cujos representantes mais notórios eram Luis Hjelmslev e Viggo Bröndal, da Universidade de Copenhague; ainda na Europa, surgiu a escola nomeada de “Funcionalismo”, com André Martinet como maior representante, além de participações de estudos de Jakobson (ILARI, 2004).

Além do Estruturalismo Europeu, houve o Estruturalismo Americano, entre as décadas de 1920 e 1950. Um dos interesses dessa vertente na América era descrever exaustivamente as línguas indígenas do continente. Os linguistas americanos recusavam relação com Saussure e buscavam referência em Leonard Bloomfield. Na mesma linha, um dos pesquisadores mais notórios foi Zellig Harris (ILARI, 2004).

Diante da dinâmica própria da ciência, no fim dos anos 1960, o Estruturalismo começou a ser questionado; limites dessa teoria surgiram, e alguns autores apontaram fragilidades da visão da língua como sistema abstrato (ILARI, 2004). Um deles foi Chomsky que apresentou novas ideias que divergiam do pensamento estruturalista. Comandou uma revolução na linguística americana anteriormente solidificada por Bloomfield e Harris. Chomsky, antigo aluno de Harris, propôs um novo objeto de estudo: a competência linguística, entendida como a capacidade inata de falar. Tratava-se de um objeto mental (ILARI, 2004).

As críticas às fragilidades do Estruturalismo não cessaram com Chomsky. Também Benveniste criticou o fato de o Estruturalismo ter desconsiderado o “sujeito”, que desempenhava, a seu ver, papel fundamental na língua. Benveniste (1976) defendia que os tempos verbais e o sistema de pronomes só ganham sentido quando estão em referência o falante e seu papel assumido na interlocução. Para o estudioso, havia grande diferença entre a concepção da língua como sistema de signos e como exercício pelo indivíduo, num determinado contexto. Assim, Benveniste ficou conhecido como o introdutor de uma visão que passa a considerar a subjetividade na linguagem e o contexto, visão esta que se chocava à de semântica imanente postulada por Saussure.

A Pragmática também ganhava cada vez mais importância, com os estudos de Austin sobre atos de fala (LEVINSON, 2007) até que a Linguística de Texto se concretizou e passou a considerar como unidade de estudo, não mais a língua como sistema abstrato, mas o texto e sua realização em um contexto específico.

Nesse percurso de questionamentos ao Estruturalismo saussuriano, o autor que interessa a este breve percurso histórico foi o francês Pêcheux, que inaugurou, junto a Dubois, uma nova área de estudos linguísticos que passou a considerar o contexto, ignorado por Saussure e considerado por perspectivas que lhe sucederam apenas como um contexto situacional; o contexto a que Pêcheux e Dubois se referiam era sócio-histórico e ideológico. Também se passou a considerar o sujeito, mas não o sujeito benvenisteano e, como tal, origem da elocução, mas o sujeito determinado pelo contexto sócio-histórico e ideológico. O discurso, por conseguinte, passa a ser definido como objeto específico de investigação, perpassado pela ideologia e pelo inconsciente. É essa área, nomeada de Análise do Discurso francesa, na qual se ancora este trabalho e da qual se tratará a seguir.

1.2. Análise do Discurso de perspectiva francesa

No fim da década de 60 e nos anos 70, Michel Pêcheux e Jean Dubois, embora estivessem preocupados com estudos diferentes, estavam unidos por um aspecto em comum: o interesse por questões relativas ao marxismo e à política, compartilhando ideias acerca de luta de classes, ideologia dominante, movimento social. Um olhar histórico permite observar que, apesar de pesquisarem independentemente um do outro, esses dois estudiosos fundaram a Análise do Discurso de perspectiva francesa (MALDIDIER, 1994).

Pêcheux e Dubois viam forte ligação entre o marxismo, sua preocupação em comum, com a linguística; para eles, a linguística poderia oferecer novas formas de se abordar a

política; daí terem se dedicado à análise do discurso político. Dubois elegeu os grandes textos políticos de tradição francesa como objeto de investigação da nova área de estudos que se formava. Já Pêcheux pretendia abordar as questões da leitura a partir de uma teoria não-subjetiva, rompendo com os modelos de estudo de texto até então conhecidos. Embora ambos reconhecessem a relação entre a língua e o exterior, Dubois tinha como objetivo relacionar um modelo linguístico a um modelo sociológico e psicológico, enquanto Pêcheux buscava problematizar o discurso em suas articulações com o sujeito e a ideologia. Assim, pode-se dizer que, para Dubois, a AD era um *continuum* dos estudos linguísticos desenvolvidos até aquela época; já para Pêcheux, a AD era uma ruptura (MALDIDIER, 1994).

Segundo Maldidier (1994), a AD de Dubois deu lugar à enunciação, aliada a estudos de Benveniste, e a de Pêcheux se fortaleceu com a ideia de uma análise automática do discurso, em 1969, e evoluiu até a AD com a qual temos contato hoje.

A Análise do Discurso de linha francesa é uma perspectiva transdisciplinar que se apoia, basicamente, em três regiões do conhecimento científico:

1. O materialismo *histórico*, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
 2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
 3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.
- (PÊCHEUX E FUCHS, 1975, p. 163 e 164).

Essas três regiões, ainda segundo Pêcheux e Fuchs, (1975, p.163 e 164), são “atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)”.

Sobre o materialismo histórico, referente à teoria das ideologias, é necessário ressaltar a forte relação entre Pêcheux e Althusser. Mais precisamente, Pêcheux adota o conceito de ideologia a partir da leitura da teoria, de base marxista, de Althusser (1985), para o qual “a ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1985, p. 85). Em outras palavras, o homem vive em condições de trabalho alienadas, ou seja, não tem acesso direto à realidade de produção capitalista. Dessa forma, constrói representações imaginárias de suas condições de existência e, como essas condições são alienadas, ele vive alienado, logo, a relação que mantém com a realidade é ilusória, idealizada. As relações sociais são, portanto, ideológicas, pois se realizam sob representações imaginárias produzidas pelos homens. O mundo é ideológico – representado por meio de ideias reproduzidas sócio-historicamente.

Explica, ainda, Althusser (1985) que a ideologia tem uma existência material, uma vez que é realizada em Aparelho (repressivo) de Estado, que compreende o governo, a polícia, as prisões, enfim, organizações que funcionam principalmente por meio da violência (muitas vezes física), e Aparelhos Ideológicos de Estado, que compreendem instituições como a Igreja, a Escola, a Família, a Política (os partidos políticos), o Sindicato, a Imprensa, entre outras que funcionam principalmente por meio da ideologia. São esses Aparelhos, tanto os repressivos quanto os ideológicos, que asseguram as relações de produção e a ideologia da classe dominante. Desse modo, os Aparelhos Ideológicos de Estado, cuja ação é garantida pelo Aparelho (repressivo) de Estado, regulamentam as práticas, os atos, dos rituais do cotidiano, das situações, como, por exemplo, uma missa, uma aula, uma audiência jurídica, nas quais se materializa a ideologia, daí sua dimensão material.

Adotando a leitura althusseriana do Marxismo, Pêcheux (1988) afirma que é por meio da ideologia que os sentidos são determinados; é “a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). Embora a menção a Althusser possa parecer contraditória por esta pesquisa não se alinhar a visão estruturalista do autor evocado, faz-se necessária a sua referência em virtude de os registros de pesquisa terem sido coletados em espaços institucionais que se inserem nos aparelhos ideológicos.

Althusser (1985) teoriza também que os indivíduos são sempre *já sujeitos*. Isso porque a ideologia é construída sócio-historicamente, e um indivíduo, antes mesmo de seu nascimento, “entra” no funcionamento ideológico da sociedade, sendo, assim, interpelado em sujeito. Em outros termos, as formas de ideologia familiar, os rituais e as práticas que ocorrem à espera de um bebê, como, por exemplo, a escolha de um nome, inserem o indivíduo no funcionamento ideológico que o determinará como sujeito: o indivíduo passa a participar dos rituais cotidianos como se fossem naturais, alienando-se em relação às condições reais de existência, por isso todo sujeito é, inevitavelmente, ideológico. Essa noção de ideologia perpassa as (re)formulações teóricas empreendidas por Pêcheux ao longo da construção da AD, trajetória que pode ser descrita em três momentos. Inicialmente, os questionamentos à teoria de Saussure que desconsiderava o sujeito, bem como todo o contexto e as condições de produção dos discursos, fomentaram as ideias de Pêcheux que, baseando-se em Harris e em sua metodologia distribucionalista de análise dos discursos, propôs uma nova forma de se trabalhar com o objeto de estudo da AD: o próprio discurso e não a língua ou o texto.

Em 1969, influenciado pelas inovações da computação, mas ainda muito preso ao Estruturalismo, Pêcheux defendia a existência de uma maquinaria discursivo-estrutural que geraria os discursos. Assim, para analisá-los, propôs-se à construção de um analisador sintático para se proceder a uma análise automática dos discursos (AAD-69); seria uma análise não-subjetiva, conforme buscava, que descreveria os discursos de modo automático e informatizado. Nesse momento, observa-se a ideia de sujeito assujeitado; as produções discursivas seriam pré-determinadas por uma máquina fechada em si mesma, logo, os sujeitos, sob a ilusão de autonomia, de domínio de seu dizer, repetiriam discursos anteriores (Pêcheux, 1983).

O surgimento do conceito de formação discursiva, discutido primeiramente por Foucault em *Arqueologia do Saber* (2005), provocou novas reflexões de Pêcheux acerca da natureza dos sujeitos e dos discursos, o que inaugura uma segunda fase da AD. Pêcheux (1983) explica que a ideia de formação discursiva começa a desconstruir a crença em uma maquinaria discursiva passível de ser analisada automaticamente, uma vez que uma formação discursiva não poderia ser fechada em si mesma, por ser constantemente perpassada por discursos de outras formações discursivas – são os chamados discursos transversos. Os sujeitos continuariam assujeitados, mas havia a problemática de se delimitarem as fronteiras das formações discursivas.

O abandono por completo da ideia de um analisador sintático, mais precisamente de uma máquina discursiva faz parte da terceira fase da AD proposta por Pêcheux, quando aponta a investigação da noção de sujeito interpelado pela ideologia, constituído de diversos discursos, o que revela sua natureza heterogênea, a partir das pesquisas de Authir-Revuz (2004). Além disso, reconhece-se que as condições de produção dos discursos não se repetem; assim, embora discursos anteriores sejam repetidos, retomados, o sujeito não se torna inteiramente assujeitado, por enunciar sob novas condições sócio-históricas e ideológicas, que contribuem para a construção de novos interdiscursos e de novos sentidos que podem, além disso, sofrer interferências de equívocos (PÊCHEUX, 1988).

Somando-se à questão da heterogeneidade constitutiva do sujeito e das condições de produção dos discursos, Pêcheux (1983) reconhece ainda pontos que revelam a impossibilidade de um analisador automático, tais como a irrupção (não controlada) do inconsciente na enunciação, a emergência de posições-sujeito, e aponta interrogações que poderiam ser exploradas a partir do trabalho de análise de um discursivista, mas não por uma máquina automática cujas funções são fechadas e previsíveis, o que o leva a se perguntar:

O que faz com que textos e sequências orais venham, em tal momento preciso, entrecruzar-se, reunir-se ou dissociar-se? Como construir, através desses entrecruzamentos, conjunções e dissociações, o *espaço de memória* de um corpo sócio-histórico de traços discursivos, atravessado de divisões heterogêneas, de rupturas e de contradições? Como tal *corpo discursivo de traços* se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela mas também nela? (PÊCHEUX, 1983, p. 317).

Em razão de a presente pesquisa se ancorar em uma perspectiva interdisciplinar que recorre a conceitos da Psicanálise lacaniana demandados pelo *corpus* e se insere no campo de estudos da AD francesa, cuja terceira fase pressupõe psicanálise, seguem, mais detalhadamente, discussões de conceitos fundamentais e necessários para o empreendimento da análise do *corpus* deste trabalho. A partir disso, as referências que aqui forem feitas a terminologias como sujeito, discurso, heterogeneidade estarão vinculadas à concepção teórica da AD, bem como também estará a análise do *corpus* de pesquisa cuja coleta e composição já se fazem determinados pelo olhar do analista do discurso. Assim, a peculiaridade do procedimento metodológico da AD se faz por meio de movimentos constantes entre a análise do corpus e a teoria.

1.3 Sujeito e Discurso

A noção de “sujeito” na AD, a partir das ideias de Pêcheux, está indissociável da noção de “discurso”, uma vez que se funda no pressuposto de que não existe discurso sem sujeito. E, como o discurso é o objeto de estudo da AD, faz-se necessário discutir a relação entre essas noções básicas.

Para Pêcheux (1988), a subjetivação é o processo pelo qual o indivíduo torna-se sujeito ao ser interpelado pela ideologia. As ideologias materializam-se em práticas e manifestam-se nos discursos que, por sua vez, constituem os sujeitos à medida que estes assumem posições sócio-históricas (posição-professor, posição-polícia, posição-patrão etc.) na sociedade. Os sujeitos assumem posições sob a impressão de o fazerem por um processo natural, de livre vontade, quando são, na verdade, conduzidos a tal assim que começam a participar do funcionamento do sistema social, que é ideológico, passando a representarem, de forma imaginária, suas condições de existência, alienando-se delas. Essa alienação que se faz pelo imaginário é tal que se reproduz a distorção de em lugar de as instituições servirem aos sujeitos são eles que servem para elas (CASTORIADIS, 1995; apud UYENO, 2012).

A partir disso, o sujeito passa a ser constituído por discursos que estão em circulação no momento histórico, ou seja, que estão na “ordem do discurso”, legitimados socialmente numa dada época (FOUCAULT, 1996). Discurso pode ser entendido como o efeito de sentido entre os interlocutores; encontra-se no social; é exterior à língua, porém dela precisa para se manifestar, ou seja, o discurso diz respeito a aspectos sociais e ideológicos que se impregnam nas palavras e nas práticas dos sujeitos para se materializar (PÊCHEUX, 1988).

Os discursos remetem a formações ideológicas, conjunto de ideologias, que se manifestam em formações discursivas, conceituadas como aquilo que “determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)” (PÊCHEUX, 1988, p. 160); além disso, são as formações discursivas que determinam os sentidos das palavras, textos, posições, o que permite compreender que a palavra “mulher”, por exemplo, em um dado contexto, pode produzir diferentes sentidos conforme a formação discursiva à qual o sujeito se filia, revelando ideologias machistas, feministas, religiosas e outras tantas.

Os discursos, que fazem parte de formações ideológicas e discursivas, não são propriamente textos ou falas, mas sim efeitos de sentido materializados em palavras, textos, ou seja, os discursos são exteriores à língua, relacionam-se a aspectos sócio-histórico-ideológicos, embora precisem da língua para se manifestarem.

Todo esse processo é realizado por meio de dois tipos de esquecimentos pelos quais os sujeitos são afetados para se constituírem como tais e para enunciarem (PÊCHEUX, 1988): o esquecimento denominado de número 2 é aquele que leva o sujeito a enunciar sob a ilusão de ser a fonte dos dizeres, a origem dos discursos; já o esquecimento denominado de número 1 está relacionado às escolhas particulares dos sujeitos para produzir enunciados com a ilusão de controle da produção dos sentidos sobre aquilo que enuncia.

1.4 Interdiscurso, Heterogeneidade e Contradição

Os discursos são retomados, conforme as regras das formações discursivas a que pertencem, e relacionados numa espécie de rede ou emaranhado por meio de processos denominados interdiscursos. Em outras palavras, o interdiscurso é a retomada, sob efeitos do esquecimento nº 2, de discursos já produzidos, já existentes anteriormente, o que permite a conclusão de que todo discurso é constituído de outros discursos, e, por conseguinte todo dizer é constituído de outros dizeres (PÊCHEUX, 1988).

Pêcheux (1988) explica, ainda, que o interdiscurso (ou discurso-transverso) sofre uma linearização, sob efeitos do esquecimento nº 1, no eixo do intradiscurso, que é “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito)” (PÊCHEUX, 1988, p. 166). E ainda, o intradiscurso só é entendido, quando se compreende sua relação com o interdiscurso, ou seja, uma produção discursiva materializada em enunciados ganha sentido quando os sujeitos entendem o interdiscurso formado.

O sujeito retoma discursos passados, sob a ilusão de autonomia devido ao esquecimento 2, ao mesmo tempo em que é afetado pela ressonância de vozes de uma memória discursiva. Paradoxalmente, os processos de esquecimento e de memória agem inconscientemente sobre os sujeitos para que possam enunciar e constituírem-se como tais (COURTINE, 1999, apud GREGOLIN, 2001; UYENO, 2011).

O sujeito é constituído de diferentes discursos, originados de diferentes formações ideológicas, o que faz dele um sujeito heterogêneo. Authier-Revuz (2004) define dois tipos de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada. A primeira diz respeito à natureza de todo sujeito, já que todo sujeito é heterogêneo, dada a forma como ocorre sua constituição, perpassada por discursos harmoniosos e conflitantes. A segunda é a heterogeneidade explícita nos textos produzidos, ao se fazer referência a ideias de outros sujeitos, ao se sinalizarem pensamentos alheios com aspas ou outra marca formal.

Sendo o sujeito heterogêneo, constituído, por conseguinte, de variados discursos, seu discurso torna-se contraditório. Foucault (2005) explica que a história está repleta de contradições, mas que, na verdade, existe uma lei da coerência que busca mascarar as contradições. Essa lei é uma espécie de

uma obrigação de procedimento, quase uma coação moral da pesquisa: não multiplicar inutilmente as contradições; não se deixar prender às pequenas diferenças; não atribuir peso demasiado às transformações, aos arrependimentos, aos retornos ao passado, às polêmicas; não supor que o discurso dos homens esteja continuamente minado, a partir do interior, pela contradição dos seus desejos [...]. (FOUCAULT, 2005, p. 168).

O filósofo elucidava que essa coerência que “apaga” as contradições é necessária, porque “é o resultado da pesquisa: ela define as unidades terminais que arrematam a análise: descobre a organização interna de um texto [...] ou o ponto de encontro de discursos diferentes” (FOUCAULT, 2005, p. 168 e 169).

A contradição faz parte da natureza do sujeito; existe entre a consciência e o inconsciente; é na tentativa de superar as contradições que o sujeito fala, dialoga (FOUCAULT, 2005). Como não há discurso sem sujeito (PÊCHEUX, 1988), o discurso revela a contradição do sujeito, mas, ao contrário da necessidade de livrar o discurso de contradição, é ela que “constitui a própria lei de sua existência” (FOUCAULT, 2005, p. 170). Em outras palavras, é justamente para superar as contradições, que os sujeitos produzem discursos, que, por sua vez, entram em processo de interdiscurso e revelam novas contradições inerentes à constituição heterogênea dos sujeitos.

1.5 Estrutura e Acontecimento

Com o exposto até então, é possível inferir que o sujeito está à mercê de assujeitamentos, como se defendia no início dos estudos em AD (ou AD1). Esse assujeitamento ocorre de forma inconsciente, porque os sujeitos retomam discursos pré-construídos, como se fossem estruturas pré-definidas, e produzem sentidos conforme regras de uma dada formação discursiva, logo, são sujeitos assujeitados. Entretanto, Pêcheux (1990), na contínua evolução de seus estudos na construção da AD, postula que as produções enunciativas, embora revelem discursos anteriores, filiações ideológicas pré-existentes, configurando-se, em certa medida, repetições, são, também, acontecimentos, inovações, por serem realizados em outras condições nunca antes ocorridas e que não poderão ser repetidas em todas as circunstâncias. Assim, por mais constituído de passado que um enunciado esteja, ele é produzido sempre em condições distintas, o que faz dele algo novo – um acontecimento, passível de produzir novos sentidos. Pelas palavras de Pêcheux (1990), esse fenômeno é explicado:

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, 1990, p. 53).

Por mais que o fenômeno de interdiscurso, retomada e articulação de discursos passados, determine a natureza heterogênea dos sujeitos e lhes permita atualizar filiações ideológicas nos discursos materializados nos enunciados que produzem, essas produções não serão apenas repetições, uma vez que ocorrem em novas “condições de produção”, em novos

contextos, o que faz de uma produção discursiva um acontecimento, que não tem sentidos fechados e previsíveis, mas que passam por interpretações, as quais, embora não desconsiderem os efeitos de discursos passados e de memória discursiva, não ficam por eles engessados.

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida (PÊCHEUX, 1990, p. 56).

As condições de produção dão sustentação ao surgimento e disseminação dos discursos. Dividem-se em dimensão macro e micro (ORLANDI, 2005), em outras palavras, dizem respeito ao âmbito sócio-histórico e ideológico (discursos produzidos anteriormente, memória discursiva que se formou, interdiscursos que determinam os sentidos, ordem dos discursos) e ao âmbito imediato de produção (quem são os sujeitos, quais são as posições ocupadas, em que situação enunciam etc.).

CAPÍTULO 2

SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE

Neste capítulo, pretende-se discutir acerca das noções de subjetividade e de identidade. Inicia-se com Hall (2000) o qual apresenta a problemática de que talvez nunca tenha sido suficiente, em Marx, Althusser e Foucault, uma teoria que descreva apenas como os indivíduos são interpelados pela ideologia a ocuparem posições sociais, tornando-se, assim, sujeitos; para o autor, é preciso uma teoria que também dê conta de

quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos considerados como sujeitos se identificam (ou não se identificam) com as “posições” para as quais são convocados; que descreva de que forma eles moldam, estilizam, produzem e “exercem” essas posições; que explique por que eles não o fazem completamente de uma só vez e por todo o tempo, e por que alguns nunca o fazem, ou estão em um processo constante, agonístico, de luta com as regras normativas ou regulativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos – fazendo-lhes resistência, negociando-as ou acomodando-as. (HALL, 2000, p. 126).

Sendo assim, Hall (2000) propõe uma discussão acerca do conceito de identidade que considere processos sócio-históricos, ou seja, discursivos, mas também psicanalíticos. Nessa mesma perspectiva, Woodward (2000) faz, primeiramente, uma diferenciação entre “subjetividade” e “identidade” e explica que subjetividade diz respeito aos nossos pensamentos e emoções conscientes e inconscientes e nossas próprias concepções sobre nosso eu, concepções essas que se formam a partir do outro. No entanto, a subjetividade é vivida em contextos sociais no qual o sujeito adota uma identidade sócio-historicamente construída e padronizada. Assim, quando interpelados pela ideologia, os sujeitos assumem posições com as quais se identificam e as quais passam a ser suas identidades. Nas palavras do próprio autor:

Podemos ser – ou gostaríamos de ser – pessoas de cabeça fria, agentes racionais, mas estamos sujeitos a forças que estão além de nosso controle. O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares. (WOODWARD, 2000, p. 55 e 56).

De acordo com a proposta de Hall (2000), não é suficiente compreender que os sujeitos assumem posições pela interpelação da ideologia, mas é necessário entender como os indivíduos acabam por escolher posições-sujeito particulares – processo que ocorre no âmbito

do inconsciente, daí ser preciso cunhar um conceito de identidade que possibilite uma dimensão psicanalítica. Em outros termos, o modo como um sujeito se identifica, por exemplo, com a identidade de um cidadão patriótico de esquerda tem relação com a forma como foi estabelecida a sua falta constitutiva no período da primeira identificação especular e da intervenção do Nome-do-Pai que barra o filho em seu acesso pleno à mãe.

Conforme explica Lacan (1998), a criança, no estádio do espelho, começa a se ver pelo olhar do outro, processo que será discutido em subitens deste capítulo, logo, a imagem que temos de nós mesmos é proveniente do outro ou dos outros, imagem essa que nos constitui como sujeitos e com a qual nos identificamos sob a ilusão de unicidade e estabilidade. Entretanto, assim que o sujeito se percebe como separado da mãe, é fundada em seu inconsciente sua constituição inevitavelmente incompleta, faltante, fragmentada, o que leva o sujeito a investir em identidades que possam dar continuidade à ilusão de completude, mas que, na verdade, são apenas substitutos simbólicos de um *objeto* para sempre perdido. Como a completude é apenas uma sensação ilusória e finita, pois logo o sujeito já se vê em busca dela novamente, as identidades são mutáveis, instáveis, tanto que Woodward (2000) propõe a nomeação desse fenômeno como “processos de identificações”, dada a sua continuidade.

Também Coracini (2007) discute essa questão da mutabilidade identitária, explicando que a interpretação, a ficção, as imagens que constituem o imaginário do sujeito (como ele próprio se vê e como pensa ser visto) constroem, não uma identidade única e unificada, mas momentos de identificação que garantem uma ilusão de permanência de uma certa identidade. Nas palavras da própria autora:

Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação.

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o outro, objeto de seu desejo. (CORACINI, 2007, p. 61).

Com base nessas considerações preliminares, o presente capítulo foi organizado de modo que se discutam processos de subjetivação, ou seja, de constituição do sujeito, sob uma dimensão sócio-histórica e sob uma dimensão psicanalítica. Para tanto, as ideias aqui propostas foram desenvolvidas em duas partes: a primeira, nomeada de “Processos de

subjetivação”, subdivide-se em “Modos de objetivação”, em que se elucida a constituição do sujeito a partir da ação do poder sobre ele, e em “Modos de subjetivação”, em que se discute o que o sujeito faz daquilo que o poder faz dele; na segunda parte, nomeada de “Processos de identificações”, apresenta-se a subjetivação em sua especificidade psicanalítica a partir de Lacan e os processos de constituição do sujeito a ela atrelados. Há, portanto, referência ao sujeito sócio-histórico-ideológico, com base em estudos foucaultianos e pecheutianos, e ao sujeito psicanalítico, com base em estudos lacanianos, que, por sua vez, são releituras de Freud e avanços de sua teoria.

A identidade à qual esta pesquisa referencia abarca os dois processos, sócio-histórico-ideológico e psicanalítico; isso porque, a primeira identificação elucidada por Lacan ocorre no estágio do espelho, quando a criança tem aproximadamente dezoito meses, inaugurando a cena para as identificações secundárias. Já os processos de subjetivação ocorrem a partir do momento em que o sujeito é interpelado pela ideologia, ou seja, integra-se ao mundo ideológico no qual se concretizam relações imaginárias e de poder. O conceito de identidade adotado por este trabalho é, portanto, afetado por essas duas dimensões da subjetivação, logo, ela estaria sempre em mutação (CORACINI, 2007), devido ao fato de o sujeito viver em busca de uma identidade própria que nunca se constituirá de maneira fixa, diferentemente de perspectivas predominantes segundo as quais o sujeito apresenta uma identidade estável.

2.1 Processos de Subjetivação

Um dos legados mais relevantes dos estudos de Foucault diz respeito à subjetividade, na especificidade foucaultiana da constituição do sujeito ao longo da História, a qual afeta, sob uma visão discursiva, a identidade do sujeito. Essa questão também perpassa os estudos de Pêcheux e de Althusser ao relacionarem discurso e sujeito, ideologia e sujeito, língua e sujeito.

Acerca dos processos de subjetivação, Uyeno (2011b), inspirada na divisão² geral da obra foucaultiana por Revel (2005), divide-os, com base numa visão retrospectiva sobre os estudos empreendidos por Foucault, ao longo de suas fases teóricas, e sobre os estudos em AD, em “Modos de objetivação” e “Modos de subjetivação”.

² A divisão da obra de Foucault a que este trabalho se refere se distingue da divisão clássica da obra do autor, segundo a qual se compreendem os estudos foucaultianos em três fases: genealogia, arqueologia e ontologia.

2.1.1 Modos de objetivação

Primeiramente, tomando a divisão de Uyeno (2011b), segue-se a elucidação dos modos de objetivação que engendram o sujeito. Para tanto, introduz-se o conceito de imaginário discursivo derivado das postulações de Althusser (1985) acerca das condições alienadas em que vivem os homens.

Althusser (1985), baseando-se em Marx, explica que os homens se compreendem como tais a partir de representações de suas condições de existência e, como essas condições são alienadas, uma vez que as condições de trabalho e de produção são alienadas, os homens vivem alienados, ou seja, a relação que mantêm com a realidade é ilusória. As relações sociais são, portanto, ideológicas, pois realizam-se sob representações imaginárias produzidas pelos homens.

Num sistema de produção, o indivíduo ocupa naturalmente um lugar, sendo designado “sujeito”. Em outras palavras, o sistema de trabalho, por meio do qual a sociedade se movimenta e progride, é ideológico; é a ideologia que interpela os indivíduos em sujeitos, que reconhecem eles próprios seus lugares e os ocupam (PÊCHEUX, 1988).

Toda relação entre os sujeitos, por conseguinte, ocorre sob um imaginário discursivo: um sujeito denominado “A” enuncia sob a imagem que faz de seu interlocutor “B”, de si mesmo, de seu referente. São inúmeros os desdobramentos imaginários descritos por Pêcheux (1969), ainda na primeira fase da AD, quando se consideravam estáveis as condições de produção dos discursos: a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A (*quem sou eu para lhe falar assim?*) – Ia (A); a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A (*quem é ele para que eu lhe fale assim?*) – Ia (B); a imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B (*quem sou eu para que ele me fale assim?*) – Ib (B); a imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B (*quem é ele para que me fale assim?*) – Ib (A); e assim por diante.

Essas imagens são determinadas por Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1985), por uma memória discursiva (COURTINE E HAROCHE, 1988) e por rituais cotidianos que parecem naturalizados (CASTORIADIS, 1995); e o imaginário discursivo afeta as identidades assumidas (ou impostas) pelas interações institucionais. Assim, a identidade é afetada por processos de subjetivação foucaultiana atrelados às relações de poder (UYENO, 2011b).

Em sua primeira fase de estudos, Foucault investigou os efeitos do poder, desencadeados por modos de objetivação, no engendramento dos sujeitos. Esses modos constituíam formas de adestramento para a produção de corpos dóceis. Em *Vigiar e Punir*,

Foucault (1987) resgata os espetáculos de suplícios: enforcamentos, esquartejamentos e todo tipo de tortura e punição física que causava o horror e o medo nos espectadores.

Segundo o autor, no fim do século XVIII e começo do século XIX, esses tipos de controle da população e do sujeito delituoso vão sendo extintos, dadas as percepções de que as execuções públicas não surtiam o efeito de castigo exemplar como sempre se pensou que fizessem. Dessa forma, o corpo deixou de ser alvo das punições dando lugar à alma: “[À] à expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (FOUCAULT, 1987, p. 18). Surge, então, o controle do indivíduo por meio da vigilância, a fim de neutralizar sua periculosidade e produzir um corpo dócil, obediente às leis e à ideologia dominante. É essa a relação entre poder e dominação sobre o corpo.

Métodos para o controle do corpo, para sujeitá-lo à docilidade-utilidade, foram designados “disciplinas”.

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Uma nova organização do espaço foi planejada e disseminada às instituições e meios de interação humana: escolas, hospitais, locais públicos e, claro, prisões. As técnicas de vigilância espalharam-se por todo o tecido social, de forma não só macro, como também micro, com finalidades de controlar e transformar os indivíduos:

Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. (FOUCAULT, 1987, p. 144).

O resgate dessa transformação do poder sobre a morte para o poder sobre o corpo vivo levou Foucault (1987) a postular que os efeitos do poder disciplinador não são apenas

negativos, porque o poder possibilita ao corpo tornar-se útil, ajusta habilidades, conduz o sujeito a ações produtivas, modela seu comportamento. Além disso, poder produz saber. É preciso, segundo o filósofo, renunciar a uma tradição que induz pensar que só pode haver saber onde não há relações de poder, pois as técnicas de poder fazem dos corpos humanos objetos de saber. Foi por meio das ações de poder que se teve acesso a um saber clínico, por exemplo, em relação à loucura.

Outro polo por meio do qual se desenvolveu a organização de poder sobre o sujeito foram as técnicas de controle do sexo (FOUCAULT, 1988). Os governos se depararam, no século XVIII, com problemas da população de ordem político-econômica: natalidade, morbidade, expectativa de vida, alimentação, fecundidade etc. Diante disso, foi preciso encontrar uma forma de se analisarem idade do casamento, nascimentos legítimos e ilegítimos, precocidade e frequência de relações sexuais, práticas contraceptivas, meios e efeitos de interdição do sexo, possibilidade de envolvimento sexuais entre consanguíneos, enfim, foi preciso conhecer os modos pelos quais o sexo se fazia presente nas relações sociais, já que era o cerne dos problemas que deveriam ser enfrentados para o desenvolvimento da população.

Para tanto, impôs-se a tarefa de se dizer a si e a outrem tudo o que se relacionava ao sexo: sensações, pensamentos, práticas; tudo deveria ser transmitido pela palavra, sob a forma de confissão, o que reforçou esse ritual colocado, desde a Idade Média, entre os mais importantes para a produção de verdade. A confissão passou, pois, a ser um modo de objetivação dos sujeitos.

Aumentaram os discursos sobre a sexualidade e aumentou, conseqüentemente, o controle do sexo: proibições de alianças consanguíneas, condenação de adultério, vigilância sobre a sexualidade das crianças. As confissões eram modos a partir dos quais o poder intervinha nas relações humanas, controlando os sujeitos e sua sexualidade, como nos casos de incestos: forçava-se a confissão, a fim de se evitar o incesto. Nesse sentido, a produção e o controle de discursos sobre o sexo produziram também conhecimentos de medicina e de psiquiatria em torno desse tema – é o poder que produz saber.

Em suma, dentre os processos de subjetivação, foram descritos os modos de objetivação segundo os quais as relações de poder afetam as relações imaginárias as quais, por sua vez, determinam os discursos dos sujeitos; as formas de adestramento do corpo evoluíram dos suplícios à vigilância dos indivíduos por meio da organização do espaço e do tempo com o objetivo de produzir corpos dóceis e úteis; por fim, a confissão foi estabelecida como técnica de extração da verdade em torno das práticas que envolvem o sexo e suas

consequências. Conclui-se, portanto, que os modos de objetivação são concretizados a partir de uma visão de sujeito assujeitado ao poder e à ideologia dominante.

2.1.2 Modos de subjetivação

Foucault, em sua análise sobre a subjetividade, reconhece ser insuficiente que se estabeleçam dispositivos de disciplinamento e regulação de corpos dóceis e existir, para além da resistência, uma capacidade de produção da subjetividade por parte do próprio sujeito. O filósofo aponta, em suas últimas obras, o trabalho ético, os regimes de autorregulação, as tecnologias do *eu*, as práticas de cuidado de si e a reflexão como formas pelas quais o sujeito se constitui, subjetiva-se, engendrando, assim, sua identidade. Essas formas foram assumidas por Uyeno (2011b), a partir da divisão proposta por Revel, como modos de subjetivação.

Percebe-se que, por coerência teórica e/ou interrupção dos estudos devido à morte, Foucault trata dos modos de subjetivação como práticas conscientes, sem entrar em aspectos do inconsciente (HALL, 2000).

Iniciando-se a discussão acerca dos modos de subjetivação, toma-se a confissão como uma prática que servia tanto para a objetivação, utilizada nas relações de poder para produzir a verdade, como também para a subjetivação, uma vez que causava efeito de constituição do sujeito em relação a si mesmo.

A confissão, instituída nos mosteiros, com o Cristianismo, era uma prática cujo objetivo único era o de *ascese*, ou seja, purificar-se para a elevação espiritual. Com a formação dos burgos, a confissão tornou-se dispositivo de controle por meio do qual se poderia ter acesso às formas pelas quais os homens se relacionavam entre si, podendo-se, assim, intervir, pela determinação de leis e punições, em situações que evidenciam problemas para a sociedade ou para a religião. Mais tarde, a confissão passou a ser estimulada não só como prática cristã, mas também como técnica pela qual as instituições extraíam a verdade; a confissão pôde ser vista, portanto, como exames que permitiam vigiar, qualificar e, se necessário, punir. Cada instituição delimitou tipos de exames por meio dos quais tinham acesso a conhecimentos sobre os sujeitos: exames médicos, exames (avaliações) escolares, que constituíam modos de objetivação do sujeito (FOUCAULT, 1987; 1988).

Em seus últimos estudos, entretanto, Foucault (2006) apresentou outra face da confissão. Ela era uma forma não só de poder-saber ou um modo de objetivação, mas também possibilitava ao sujeito acesso a si mesmo, permitindo que se constituísse, subjetivasse. É nesse sentido que Santo Antônio indicava a escrita como um instrumento no combate

espiritual: o ato de escrever sobre si, sobre os próprios pensamentos e ações, obrigava o sujeito ao autoadestramento, suscitando a vergonha e, conseqüentemente, evitando-se pecar, pois se protegia de pensamentos impuros (FOUCAULT, 2006).

Percebe-se, portanto, que a confissão como dispositivo de poder e de controle configurava-se como modo de objetivação, uma vez que permitia o poder-saber; em outros termos, permitia ao confessor o acesso ao saber sobre o confessando. Por outro lado, ao se confessar, o sujeito acabava por ter acesso a aspectos que se escondiam a ele próprio, logo, a confissão pode configurar-se também como modo de subjetivação pelo qual o confessando tem acesso à verdade sobre si mesmo, subjetivando-se.

Foucault (2006) resgatou, na cultura filosófica grega, o que Sêneca ensinava acerca da importância de se ler e escrever e o que Epícteto explicava sobre a necessidade de se associar a escrita à meditação, “ao exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe, torna presentes um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, assimila-os, e assim se prepara para encarar o real” (FOUCAULT, 2006, p. 147).

A respeito dos efeitos da escrita, Foucault (2006), com base em Sêneca, explica que ela se associa ao pensamento por meio de duas formas: linear, que vai da meditação à escrita e desta à autodisciplina na realidade; ou circular, que vai da meditação à escrita, seguida de releitura que revigora a meditação. De qualquer maneira, a escrita exerce uma função *ethopoiética*, ou seja, transforma a verdade em *êthos*.

As materializações de uma escrita *ethopoiética* poderiam ocorrer em *hupomnêmata* ou em correspondências, conforme corroboram trabalhos de Godoy (2006), Uyeno (2007) e Bartho (2008). Os primeiros eram livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que tinham a função de lembrete. Podiam também ser utilizados como livro de vida ou guia de conduta nos quais constassem citações, exemplos, fatos testemunhados, reflexões etc. Escrevia-se nos *hupomnêmata* tudo o que se tinha lido, ouvido ou pensado e serviam de material que poderia ser, frequentemente, lido, relido e meditado, a fim de se “conversar consigo mesmo e com outros” (FOUCAULT, 2006, p. 148).

O autor ressalta, ainda, que, embora os *hupomnêmata* tivessem caráter pessoal, não deveriam ser igualados aos diários pessoais ou às narrativas espirituais sobre tentações, lutas, vitórias, muito frequentes na cultura cristã. Essa diferença se estabelece pelo fato de os *hupomnêmata* não serem narrativas de si, o que os aproximaria da confissão, cujo efeito é a purificação, mas, ao contrário, neles se buscava não aquilo que não foi ou não pôde ser dito, e sim justamente aquilo que foi lido ou ouvido e que contribui para a constituição de si, para a fixação de conhecimentos adquiridos e reelaboração de si; é nesse sentido que os

hupomnêmata são modos de subjetivação, pois se unificam fragmentos heterogêneos criando uma identidade própria.

Outra forma de materialização da escrita com função *ethopoiética* são as correspondências, cartas pessoais redigidas pelos mestres a amigos ou discípulos, como faziam Sêneca a Lucilius, Marco Aurélio a Fronton e às vezes também Plínio a amigos (FOUCAULT, 2006).

Sêneca explicava que as correspondências tinham uma dupla ação: agiam sobre quem as escrevia, pelo próprio ato de escrever e meditar, e sobre quem as recebia, pela leitura e releitura. Para além de conselhos e advertências que poderiam ser endereçadas ao outro, numa busca pelo adestramento dele, as cartas constituíam maneiras de se lançar um olhar sobre si mesmo, como um autoexame, um movimento introspectivo e vigilante sobre a alma, objetivando-a, adestrando-a. Assim, realizavam-se dois princípios que Sêneca constantemente invocava: “o de que é necessário adestrar-se durante toda a vida, e o de que sempre se precisa da ajuda de outro na elaboração da alma sobre si mesma” (FOUCAULT, 2006, p. 154).

Diferentemente dos *hupomnêmata*, que contribuía para a constituição de si por meio da reunião de discursos dos outros, as correspondências poderiam conter, além de conselhos e relatos para auxiliar o outro em uma situação difícil, narrativas de si próprio, ou seja, narrativas sobre o que se fez num dia comum, sobre a rotina, numa prática de exame de consciência que estimula a vivência sob o olhar do outro. É nesse aspecto que as correspondências, em certa medida, aproximam-se dos diários pessoais, objeto da pesquisa em relato, elaborados na modernidade e configuram-se como modos de subjetivação.

2.2 Processos de identificações

Conforme exposto no início deste capítulo, adota-se o conceito de identidade que permita uma dimensão psicanalítica segundo a qual a identidade não é fixa e estável, mas sim que está sempre em construção (CORACINI, 2007), remetendo a um sujeito cindido, fragmentado, faltante, que vive em busca da completude; por isso, em vez do emprego do termo “identidade”, é mais adequado o termo “identificações”. Para uma discussão mais detalhada dos processos de identificações, resgata-se a noção de subjetivação lacaniana, ou seja, da forma pela qual o indivíduo se torna sujeito, inaugurando as identificações secundárias a partir da primeira especular (LACAN, 1998).

2.2.1 O sujeito lacaniano

O processo de subjetivação, segundo os estudos de Lacan, é a passagem da condição de objeto para a de sujeito à qual o indivíduo se submete durante sua estruturação psíquica (FERRETTI, 2004). Inicialmente, a criança precisa do Outro, representado pela figura da mãe ou cuidador que sacie sua fome, cure suas dores, dê-lhe banho, aqueça-a, enfim, atenda a suas necessidades fisiológicas alarmadas pelo choro. A criança, então, tem *status* de objeto, porque depende dos cuidados do Outro e está à mercê do desejo dele. Em outras palavras, a mãe, por meio da linguagem, aliena o filho ao desejo dela, logo, o filho fica na condição de objeto (falo da mãe). Ao tomar o filho como seu desejo (ou também chamado de falo), a mãe proporciona à criança a possibilidade de plenitude. Nesse momento, a mãe é insaciável, requisitada a todo instante para o gozo da criança fora da linguagem (PETRI, 2009).

A relação mãe-filho, como explica Ferretti (2004), não pode ser dual, mas sim triádica, intermediada por uma terceira figura: o pai – que não necessariamente é o genitor nem mesmo um homem presente; seria apenas uma instância que desvia o desejo da mãe que estava destinado todo ao filho. O pai, metaforizado em Nome-do-Pai, tem a função de interditar o filho, mostrando a ele que a mãe não lhe é toda, o que limita também o desejo da mãe. Esse processo inaugura a entrada do filho no mundo simbólico – mediado pela linguagem – possibilitando a estruturação psíquica do filho, ou seja, ele passa da condição de objeto para a de sujeito que também deseja; começa a estruturação do inconsciente como discurso do Outro. A partir disso, o filho depara-se com o inevitável impasse: “o que a mãe deseja, quando deseja além de mim?” (PETRI, 2009, p. 33).

A intervenção do pai, barrando a mãe e interditando o filho, consiste na castração, que permite a passagem do gozo para o desejo. É assim que um indivíduo se torna essencialmente sujeito do desejo, a partir do desejo do Outro, uma vez que a criança era submetida às palavras e significações da mãe, mas, devido ao interdito do pai, separa-se do Outro para constituir um lugar próprio da enunciação.

A demanda da criança passa de uma necessidade física para uma demanda pura da resposta do Outro, ou seja, do amor do Outro por ela; é aí que se coloca o amor que, segundo Miller (2002),

está além do que seria a satisfação da necessidade. [...] O mais importante que se tem para dar é o que não se tem como propriedade, como um bem, e esta é, decerto, a descrição lacaniana do amor: dar o que não se tem. Essa resposta do Outro, a pura resposta do Outro, é mais importante que a satisfação da necessidade (MILLER, 2002, p. 25).

Com a entrada na linguagem, estabelece-se a incerteza da criança sobre o que seria o desejo do Outro; assim, o desejo da criança é o desejo do Outro, nos dois sentidos dessa ambiguidade: deseja o mesmo que o Outro e deseja o desejo do Outro por ela, para “uma satisfação originária onde a criança foi totalmente satisfeita sob a forma de um gozar que não demandou nem esperou” (DOR, 1989, p. 146).

Nesse processo, de demanda em demanda, a criança se estrutura como sujeito de seu próprio desejo, que sempre estará atrelado ao questionamento “o que o (O)outro quer de mim?”. Uma falta recobrirá a outra, por isso forma-se “a dialética dos objetos do desejo, no que ela faz junção do desejo do sujeito com o desejo do Outro [...] É uma falta engendrada pelo tempo precedente que serve para responder à falta suscitada pelo tempo seguinte” (LACAN, 2008, p. 210), e é a linguagem que possibilitará ao sujeito desejante buscar por si só objetos simbólicos substitutos de seu desejo.

Diferentemente do entendimento comum da palavra, “desejo” é definido por uma falta que inevitavelmente constituirá para sempre o sujeito. Aliás, é essa falta o motor da vida (FORBES, 2010). O sujeito lança-se em busca da plenitude, a fim de preencher sua falta constitutiva, durante toda a vida, corrida inútil, uma vez que o que nos torna humanos é justamente o desejo. Petri (2009) explica acerca do desejo que o

que resta então é um suposto objeto com a promessa de completude atrás do qual nos lançamos renovadamente, a cada vez reencontrando não mais que substitutivos simbólicos e uma satisfação eternamente parcial. Essa distância entre aquele objeto procurado e esses outros que encontramos configura a própria dimensão psíquica, o próprio desejo; tal lacuna pode parecer uma espécie de falha, mas de fato oferece um vazio fundamental que permite e promove os deslizamentos sucessivos que caracterizam o movimento da busca, constituindo-se desse modo como espaço para a construção do percurso de uma vida (PETRI, 2009, p. 26).

À proporção que a criança cresce, o interdito do pai é ratificado por meio de interditos simbólicos, que são, em geral, as regras simbólicas que limitariam o sujeito em seu gozo. Há casos, porém, em que o Nome-do-Pai não se realizou satisfatoriamente, logo, o sujeito torna-se sujeito do gozo, aquele que não se estrutura pela linguagem, não responde aos interditos simbólicos. É como se o sujeito do gozo tivesse tido a mãe toda para ele, vivendo à mercê do gozo, representado por uma ilusória sensação de completude e, conseqüentemente, de felicidade. O sujeito do gozo, portanto, é aquele para o qual as conquistas não têm limites e cujo interesse é só o de simplesmente gozar. Esse sujeito, nomeado por Forbes (2010) como

desbussolado, alinha-se à ideologia capitalista de liberdade e ao que o autor definiu de sociedade sem limite.

Acerca do mundo simbólico, ressalta-se que o indivíduo, antes de se tornar sujeito, vive um período pré-simbólico ou pré-linguístico, ou seja, está imerso no real sob a condição de *infans*. Entretanto a criança começa, pela intervenção da metáfora do Nome-do-Pai, a ser inserida num mundo socializado, em uma realidade criada por meio de significantes que nomeiam objetos e tudo o que existe nas relações entre os humanos. Esse é o chamado mundo simbólico, com normas sociais e comportamentais, em que a linguagem nomeia a realidade, logo, o que não puder ser dito pela linguagem não existe (FINK, 1998).

A criança entra, progressivamente, no mundo da linguagem, assumindo a posição de sujeito desejante, e, quanto mais verbaliza, mais empurra o real para o simbólico. É como se o simbólico sugasse o real cada vez mais, sem, com isso, esgotar o processo, já que sempre haverá um resto a ser simbolizado e que até resiste à simbolização. Nesse sentido, embora nunca se esgote o real, o trabalho de análise é justamente possibilitar a simbolização, a nomeação, o trabalho com a linguagem, a fim de simbolizar aquele resto que faz o indivíduo sofrer; daí a cura pela palavra.

A entrada no mundo simbólico, das leis sociais, da realidade criada pela palavra, inicia-se com a interdição do indivíduo pelo Nome-do-Pai, uma vez que o pai, ao limitar a relação alienada do filho com a mãe, revela-se como a primeira castração, ou seja, imposição à natureza real, livre de qualquer censura em que se encontra todo indivíduo anterior à linguagem.

Em outros termos, Freud (1997) explica que o homem tem uma natureza instintiva sexual a que o autor chamou de pulsão de vida, a qual está diretamente relacionada com o inevitável fato de que a raça humana perpetua por meio das relações sexuais. A essa característica do homem, une-se a agressividade. Segundo Freud (1997), o homem vê o outro como objeto sexual e como meio de satisfazer sua agressividade – “O homem é o lobo do homem” (FREUD, 1997, p. 67).

Para que haja limites a esses instintos humanos, criou-se a civilização, que é a “soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: a de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos” (FREUD, 1997, p. 41 e 42). É a civilização, com todo seu funcionamento de leis e regras de convivência social, que censura a pulsão de vida e a agressividade típicas dos humanos; logo, nunca se sabe quem realmente é uma pessoa, porque ela é aquilo que pode ser, ou seja, aquilo que lhe é permitido ser e fazer:

A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas. Daí, portanto, o emprego de métodos destinados a incitar as pessoas a identificações e relacionamentos inibidos em sua finalidade, daí a restrição à vida sexual e daí, também, o mandamento ideal de amar ao próximo como a si mesmo, mandamento que é realmente justificado pelo fato de nada mais ir tão fortemente contra a natureza original do homem (FREUD, 1997, p. 68 e 69).

A censura aos instintos humanos, os quais parecem proporcionar uma felicidade plena, com prazeres plenos, mas que também nos aproxima da morte, causa mal-estar ou sentimento de culpa. O homem luta contra a sua natureza instintiva para viver em sociedade. Segundo Freud (1997, p. 97), o “preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é a perda de felicidade pela intensificação de culpa”. O homem precisa renunciar a seus instintos para que possa viver socialmente.

Esse fato se relaciona com a questão da passagem do mundo real para o simbólico. A pulsão de vida explicada por Freud (1997) faz parte do real, enquanto a civilização é parte do mundo simbólico. Assim, tão logo se iniciem a castração pelo Nome-do-pai e a ratificação desse processo por outros interditos simbólicos da civilização, o mal-estar (ou sentimento de culpa) e a inibição do gozo fazem-se presentes, e é justamente isso que afasta o sujeito da morte e o insere na vida social.

Esses processos, porém, vêm sendo abalados pelo declínio dos interditos simbólicos, a saber: a linguagem e o pensamento, sobre os quais explica Birman (2005).

2.2.2 A linguagem e o pensamento

Conforme elucidado anteriormente, a passagem do real para o simbólico é mediada pela linguagem e o pensamento, que são nomeados por Birman (2005) como interditos simbólicos, isto é, formas de se interditar, ou melhor, ratificar a natureza instintiva e real dos indivíduos e (con)formá-los em sujeitos civilizados. No entanto, parece que vivemos um período pós-moderno em que os interditos simbólicos, a começar pelo Nome-do-Pai, perderam sua eficácia, alimentando sujeitos do gozo (ou sem limites).

Para Forbes (2010), a globalização trouxe a multiplicidade de expressão e provocou a horizontalização da sociedade, ou seja, a queda da hierarquia masculina e de um eixo vertical de identificações que, basicamente, eram ideais que orientavam o sujeito. Esse fenômeno conduziu o homem a uma pluralidade de modelos, de modo a perder sua bússola, daí Forbes (2010) nomeá-lo sujeito desbussolado. Conseqüentemente, observa-se um curto-circuito da

palavra, o que resultou em problemas, como: a delinquência despropositada, o consumismo, o uso de drogas, o fracasso escolar, os distúrbios psicossomáticos (FORBES, 2010).

Segundo Birman (2005), o sujeito pós-moderno, da contemporaneidade, vem perdendo sua capacidade de fantasiar e, conseqüentemente, de desejar, uma vez que, “... para o sujeito desejar é preciso também fantasiar, sem o qual o desejo não se ordena e não se encorpa” (BIRMAN, 2005, p. 3). Isso ocorre porque, com o capitalismo, a ideia de sociedade é reduzida à ideia de mercado; também as utopias dão lugar às visões científicas e técnicas, enfraquecendo o poder do sujeito de fantasiar (BIRMAN, 2005).

Esse enfraquecimento, sobretudo na contemporaneidade, é resultado da precariedade dos processos simbólicos. Para explicar esse fato, o autor recorre a Freud sobre o que nos elucida acerca do mal-estar. Segundo Birman (2005), na Modernidade, a presença de um conflito psíquico, fruto do contraponto cerrado entre os pólos da pulsão e da censura, era equilibrada, devido à eficiência dos interditos simbólicos – o pensamento e a linguagem.

Já, na Pós-modernidade, o empobrecimento dos processos simbólicos submete o sujeito aos excessos pulsionais, ou seja, não há equilíbrio entre desejo e gozo, que afastaria a iminência de morte, visto que é a angústia provocada por esse equilíbrio que permite antecipar os perigos que o mundo oferece. Sem mediação, os excessos são descarregados diretamente por canais como o corpo ou a ação. Daí a existência de tantas doenças relacionadas ao corpo, como fibromialgia, fadiga crônica, estresse, além de buscas descontroladas de formas para cuidar do corpo, como academias de ginástica, dietas, entre outras; e problemas relacionados à ação, como atos de agressividade e de violência, compulsões que desencadeiam em consumismo e gula, a qual pode causar casos graves de bulimia e anorexia (BIRMAN, 2005). Esses mecanismos de descarga são ineficazes, pois não regulam os excessos e, sem controlá-los, o sujeito sente uma despossessão de si, caracterizada por um vazio, definido como depressão (BIRMAN, 2005).

O autor aponta o empobrecimento da linguagem e do pensamento como resultante do aumento do uso de imagens, uso metonímico da linguagem, que proporciona perda de seu potencial metafórico. Nesse sentido, sem o trabalho com processos simbólicos, a fantasia e, portanto, o desejo ficam enfraquecidos. Por suas próprias palavras, o autor explica que: “... o sujeito se apresenta hoje não apenas com o desejo à deriva, tragado que é pela viragem sensorial e dos objetos, como também precário nas suas possibilidades de simbolização, pelo estreitamento de seu potencial metafórico” (BIRMAN, 2005, p. 8).

O fracasso escolar, compreendido como a falta de importância que a escola passou a apresentar, é apontado por Forbes (2010) como um problema na Pós-modernidade e pode ser

entendido como um resultado do que Birman (2005) nos apresenta como precariedade de interditos simbólicos. O empobrecimento do pensamento e da linguagem (BIRMAN, 2005) ou o curto-circuito da palavra (FORBES, 2010) atinge os sujeitos, sob uma visão ampla, e os alunos, mais restritivamente. Seria necessária, portanto, a retomada de um trabalho com os processos de simbolização e de interdição, o que consiste num desafio para a Escola hoje, que vivencia um momento em que as relações são instáveis e superficiais, a linguagem é fragmentada e há forte apelo à liberdade e ao prazer. Em suma, os ideais pós-modernos alimentam sujeitos tendencialmente desbussolados; não contribuem para a formação de sujeitos do desejo.

2.2.3 Identificações

Foucault, filósofo contemporâneo a Althusser e a Pêcheux, empreendeu estudos acerca do processo de subjetivação, e, com base em várias de suas obras, chega-se à conclusão de que a subjetividade, para ele, é resultado de processos de subjetivação, que se subdividem, sob uma visão discursiva, em modos de objetivação e modos de subjetivação (UYENO, 2011b). Cada sujeito é constituído por sua subjetividade a partir da qual ele assume identidades referentes às posições construídas ao longo da História.

Há também outra perspectiva de compreensão do sujeito, a partir da qual ele não é apenas sócio-historicamente constituído, mas apresenta, ainda, uma estrutura psicanalítica, que permite aflorarem sentidos inconscientes, incontroláveis, indesejáveis. É uma visão, a partir de Lacan, de sujeito incompleto, heterogêneo e não controlador dos sentidos que seu discurso pode provocar. A subjetividade, sob essa perspectiva psicanalítica, é afetada por processos de identificações subsequentes à primeira que ocorre no estágio do espelho (LACAN, 1998).

Lacan (1998) explica que, no começo da vida, o bebê não se percebe como um ser separado da mãe. No entanto, progressivamente, a criança se dá conta de que a união entre ela e a mãe foi rompida e começa a reconhecer sua própria imagem, refletida no espelho material ou no espelho dos olhos dos outros, como uma forma distintiva da mãe. É nesse momento que a noção de identidade é iniciada, antes da entrada na linguagem, que possibilitará condição de sujeito desejante:

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa

forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 1998, p. 97).

Anteriormente ao estágio do espelho, a criança não se percebe como um corpo unificado, mas sim como algo disperso e extensivo à mãe. Assim, a imagem refletida dá-lhe uma ilusão de unidade, isto é, a imagem que se faz de si é da ordem do “ideal” (LACAN, 2008), quando, na verdade, a noção de divisão se estabeleceu na estrutura infantil, bem como a dimensão faltante constituirá para sempre o sujeito. A imagem completa será sempre buscada, mas não poderá ser resgatada e marcará o sujeito de um modo singular, único. Ele passa a ter sua singularidade, que determinará a forma como se relacionará com a falta que o constitui (UYENO, 2002).

A partir disso, inaugura-se a cena para identificações futuras, já que, como a identidade surge da divisão e da falta, o sujeito se lança a uma busca pelo retorno da unidade com a mãe, logo, sempre buscará aquilo que poderia lhe completar, identificando-se com o que quer ser ou com o que pensa que tamponará sua falta constitutiva.

Hall (2000) explica que, pelo senso comum, a identificação ocorre quando características comuns são partilhadas por duas pessoas, mas, ao contrário disso, identificação psicanalítica é um processo nunca finalizado ou completado; tem-se a ilusão de que o outro com o qual se identifica é exatamente o que lhe falta.

Essa ilusão constitui a dimensão imaginária do sujeito, sob a qual a identidade primordial foi possível, sustentada por uma imagem visual que não era a criança na realidade, mas na qual ela se (re)conhecia e a partir da qual faz uma representação de si. O sujeito lacaniano é cindido, incompleto, faltante, mas tem a ilusão de totalidade. O “eu ideal” é uma produção do discurso do Outro e do desejo do Outro que possibilita ao sujeito imaginar-se, fazer uma representação do que pensa que é. Em outras palavras, um sujeito denominado A é produzido por B, sendo A o eu e B o Outro (entendido agora como o discurso e o desejo dos pais sobre o sujeito). O eu é, portanto, o (O)outro, o que permite compreender que o eu é produzido pelo Outro (pelo Amor do Outro), por isso o sujeito é aquilo que imagina que seus pais desejavam que ele fosse (UYENO, 2011b).

Imaginariamente, o eu é ideal, mas lança-se em busca do “ideal do eu” no plano simbólico, a fim de tamponar sua falta constitutiva. Nesse sentido, as relações interpessoais e as relações com objetos simbólicos como diploma, profissão, casamento etc. efetuam-se quando há, em algum grau, a identificação, formando, assim, o laço social a partir do qual

pode emergir a singularidade inconsciente por meio de lapsos, chistes, atos falhos (UYENO, 2011b).

Se as identificações se fazem subsequentemente a partir da primeira identificação especular, os processos de subjetivação que se fazem pelos modos de objetivação sócio-histórica e pelos modos de subjetivação postulados por Foucault lhes são posteriores. Esta dissertação adota o conceito de identidade que se desloca das perspectivas predominantes segundo as quais a identidade é fixa, estável (CORACINI, 2007).

2.2.4 A Globalização e as novas formas de identificações: novo amor e responsabilização

Retomando ideias do psicanalista Jorge Forbes (2012) discutidas nesta dissertação em 2.2.2, a sociedade moderna e industrial organizava-se de maneira vertical, em que o Nome-do-Pai funcionava como bússola, como orientação hierárquica. Havia um pai ideal identificatório que se fazia presente nos modos de laço social do século XX. As ações sociais eram, portanto, padronizadas e pressupunham um futuro seguro e, conseqüentemente, feliz. Note-se, como enfatiza o autor, que a seguridade vinha previamente à felicidade. A sociedade moderna

organizava o laço social em torno de símbolos maiores: na família, o pai; na empresa, o chefe; na sociedade cível, a pátria. Medíamos nossa satisfação pela proximidade a que chegávamos dos ideais propostos. Para isso, era preciso seguir uma disciplina estabelecida em protocolos e procedimentos. Como o mundo era padronizado, o futuro podia ser previsto. (FORBES, 2012, p. 113 e 114)

Esses padrões verticais das identificações entraram em declínio com o advento da globalização e de uma sociedade capitalista, dando lugar, de modo geral, a uma sociedade horizontal em que o homem perdeu sua bússola, ou seja, tornou-se desbussolado, conforme elucidado anteriormente, em 2.2.2, subitem “A linguagem e o pensamento”. Em casos de crianças abandonadas, como são alguns dos sujeitos³ de pesquisa deste trabalho, a horizontalização parece potencializada.

Surgiram também, como elucida Forbes (2005) novos problemas que não passam pelo circuito da palavra e fazem com que o sujeito fique à mercê do gozo excessivo, como é o caso das agressões físicas, do uso desenfreado de drogas, do fracasso escolar observado na prova

³ Os sujeitos de pesquisa, brevemente descritos no resumo e na introdução deste trabalho, serão detalhadamente caracterizados no capítulo 3, nas condições restritas de produção dos discursos, item 3.2.2.

em branco entregue ao professor, como se a ordem escolar não dissesse nada ao estudante, entre outras formas de atitudes conduzidas pelo excesso, atitudes essas que já ocorriam anteriormente, mas que hoje se revelam de modo inusitado e incompreensível a uma sociedade que ainda convive com valores modernos (ou tradicionais) e que busca uma forma de explicar os excessos do gozo cada vez mais presentes que, para além do princípio do prazer, podem aproximar o sujeito da morte.

Frente a uma sociedade sem padrões, Forbes (2005) tece reflexões em torno da seguinte questão: “com lidar com o novo laço social da globalização em suas múltiplas expressões?”. Se antes o sujeito se preparava para o futuro, já predefinido; hoje, diante de tantas possibilidades, da multiplicidade de modelos, ele terá de inventar seu futuro. Forbes (2005) defende que a grande riqueza humana é a criatividade; desse modo, se as fronteiras foram rompidas, fragilizando os padrões, isso impulsionará o sujeito a criar novas soluções. Segundo suas próprias palavras: “[...] Precisamos de um novo pacto social, ou seja, de um novo amor” (FORBES, 2005, p. 19).

O autor aponta como algumas dessas soluções já inventadas para reorganizar os excessos que não passam pelo circuito da palavra os esportes radicais e a música eletrônica que, embora sem letra e palavras que possam dialogar, unem milhares de jovens que estabelecem comunicação; e assim o sujeito precisa buscar soluções criativas e responsáveis para o gozo caótico, pois, sem ideais predefinidos, a saída é se inventar (FORBES, 2012), é buscar um novo amor que permita novos laços sociais e que permita a contínua busca pelo desejo, numa tentativa de tamponar a falta constitutiva que é a mola-propulsora da vida.

Para encontrar esse novo amor, Forbes (2012) explica ser imprescindível a responsabilização do sujeito. O sujeito deverá assumir a responsabilidade pelo que lhe for consciente e inconsciente. Se antes era comum culpar o inconsciente por aquilo que se gostaria de não ter feito ou dito; agora, é necessário que se assuma uma posição responsável até mesmo pelo acaso, pela surpresa, para que cada sujeito estabeleça sua própria bússola.

2.2.5 Transferência

Após a elucidação dos processos de identificações que ocorrem por meio de laços sociais e em contextos sociais, passa-se a uma breve discussão da noção de transferência, a qual é estabelecida na relação entre analisando e analista para que ocorra efetivamente a análise (LACAN, 2008), mas que também é observada em outras relações sociais em que laços são estabelecidos, como entre médico e paciente, professor e alunos etc. Nesse sentido,

o conceito de transferência se faz necessário, uma vez que ela esteve presente na relação entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa; caso contrário as ações para o desenvolvimento deste trabalho não teriam possibilidade de continuidade.

Primeiramente, Lacan (2008) expõe que, na opinião comum, transferência é entendida como afeto. Entretanto, amplia esse conceito relacionando o efeito de transferência ao efeito de amor.

Baseado em Freud, Lacan (2008) explica que, como todo amor, na transferência, ele está relacionado ao narcisismo: “Amar é, essencialmente, querer ser amado” (LACAN, 2008, p. 245). Avança, porém, esclarecendo que, por trás do amor de transferência, há o laço do desejo do analista com o do paciente, isto é, na relação de transferência, um sujeito não quer apenas ser amado, numa atitude narcísica, mas também endereça amor.

Esse fenômeno ocorre apenas quando o analisando toma o analista como sujeito do saber, mas o analista ocupa a posição de sujeito suposto saber, que é aquele que supostamente detém um saber sobre o analisando, sem que, como enfatiza Lacan (2008), identifique-se com essa posição, pretendendo representar um saber absoluto. Quando o analisando toma o analista como sujeito do saber, coloca-se na busca da verdade sobre si, na busca de seu verdadeiro desejo. Quanto a isso, Lacan (2008) interroga-se sobre onde buscar essa verdade e responde que é no limite da própria palavra do sujeito. Em outros termos, é por meio do trabalho com a linguagem (palavra ouvida em análise), com a simbolização, que o sujeito pode dar significações ao seu próprio desejo.

Sem sujeito suposto saber, a transferência não se efetua, e Lacan (2008) esclarece que qualquer um, analista ou não, pode sentir-se investido dessa função, pois o que a determina é a maneira como um sujeito se endereça ao outro: um sujeito A dirige-se a outro, B, como se este tivesse o saber sobre aquele, saber que poderia curar sua angústia (LACAN, 2005), desencadeada pelo fato de o sujeito não saber sobre o desejo do Outro, sobre o que é para o Outro, e, *se eu não sei o que sou para o Outro, então, não sei quem sou*.

No contexto de análise, se o analista assume uma posição de todo-saber, resta ao analisando o nada-saber, assim, aquele assume a posição de sujeito, enquanto este, de objeto. A fim de se evitar essa relação, o analista precisa mostrar-se também desejante, faltante, apenas simulando, a partir da posição de sujeito suposto saber, ter acesso àquilo que o analisando busca.

Pensando na situação de sala de aula, Nunes (2006) explica que o professor deveria sustentar sua posição de representante do conhecimento, mas também mostrar-se como sujeito desejante, como aquele que está sempre em busca do saber, pois é incompleto. Desse modo,

prepara-se a cena para a ocorrência de transferência, a qual, conforme elucidou Lacan (2008), implica uma relação de amor.

Nunes (2006) acredita que, nesse sentido, a Psicanálise contribuiria para a Educação, já que o professor, ao ter conhecimento desses fenômenos psicanalíticos, poderia se atentar para o lugar que ocupará: “Nesse ‘jogo de amor’, ora ele está no lugar de amado (o qual é outorgado a ele pelo aluno), ora no lugar de amante (momento em que se põe como faltante), ou seja, em duas posições que se colocam em xeque” (NUNES, 2006, p. 3).

Também acerca desse aspecto, Azenha (2006) reflete sobre a angústia dos professores expressa em falas que denunciam a falta de saber do que a criança precisa, a falta de engajamento da criança, a falta de apoio etc. Entretanto, para a autora, ao se mostrarem angustiados, os professores referem-se ao fato de não saberem seu lugar no desejo do aluno e, em busca de curar essa angústia, munem-se do discurso pedagógico hegemônico de que o educador precisa ter conhecimentos científicos que atendam à demanda dos alunos, para que a eles nada falte. No entanto, com base nos ensinamentos de Lacan, a autora relembra que é justamente a falta, a incompletude que impulsiona o sujeito para o (seu) saber.

Diante disso, Azenha (2006) discute ideias a respeito de que o aluno, frente a esse discurso pedagógico e dessa postura do professor, de que é completo, detentor do saber absoluto, fica impedido de se mostrar desejante, já que não há espaço para produzir alguma resposta ao desejo do mestre, que parece nada desejar. É devido a isso que o professor precisa mostrar-se faltante, ocupando não uma posição de sujeito de todo saber, mas de sujeito suposto saber, a fim de que possibilite a identificação do aluno e, conseqüentemente, o laço de amor que possibilita a transferência, base para a ocorrência do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, é importante considerar, ainda, o que Mrech (2008) ressalta acerca do ensino. Segundo a autora, pautada em reflexões lacanianas, o ensino só se realiza quando o professor consegue tocar o aluno, o que, conseqüentemente, provoca a resposta dele. Além disso, a autora alude sobre o processo de sustentação, explicado por Lacan como o fato de que quem ensina deve pagar um preço. Assim como o ensino da Psicanálise, que não deveria significar mera transmissão do saber, Mrech (2008) defende que o professor tem que se envolver com sua função, deve dar um pouco de si como faz o analista, implicando-se com aquilo que faz.

Logo, educar deve ser um processo que faça parte do desejo do professor, uma vez que, para se implicar, ele deve desejar. Isso leva à reflexão a respeito da escolha pela profissão de educador, que não pode ser aleatória ou por uma simples “falta de escolha”,

como popularmente muitos dizem, pois é o amor pelo trabalho de educar que desencadeará todos os processos que desembocam no engajamento do aluno com sua própria aprendizagem.

O professor implicado realiza seu trabalho baseado na honra, naquilo que para ele é tão importante quanto a vida; ao contrário de sujeitos cuja vida é baseada no *primun vivere*, viver por viver. Consequentemente, por viver com base na honra, o sujeito assume uma posição responsável pelo que faz e pelo que lhe acontece (UYENO, 2011b); é essa responsabilização que o torna ético, questionador de sua prática e, pensando no analista, de seus manejos psicanalíticos, que devem sempre levar os analisandos a também se responsabilizarem por seus atos. Essa seria a consequência ética da transferência (UYENO, 2011c).

Constituindo a honra e a vergonha características do sujeito que age segundo a singularidade, Forbes postula que cabe ao analista tocar o ponto de vergonha e responsabilizar o analisando pelo que lhe ocorre, não se compadecendo daquilo que ele lamenta, desautorizando o sofrimento.

Não propondo que o professor deva ocupar o lugar do analista, esta dissertação defende o uso dessas contribuições da Psicanálise na sala de aula.

CAPÍTULO 3

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS

Seguem-se, neste capítulo, os contextos amplos e restritos nos quais os discursos foram produzidos. Os recortes discursivos para análise referem-se à escrita de adolescentes de uma instituição de acolhimento localizada no interior de São Paulo.

3.1 Condições amplas de produção dos discursos

Para apresentar as condições amplas de produção dos discursos, organizaram-se subitens em que se elucidam possíveis interdiscursos e discursos contemporâneos que incidem sobre o processo de subjetivação pós-moderno e sobre as identidades dos sujeitos participantes deste trabalho.

3.1.1 Sistemas disciplinares

Embora já apresentado no capítulo 2 para a exposição do conceito de modos de objetivação sócio-histórica como parte dos processos de subjetivação em Foucault, ao autor se recorre novamente, em virtude de se revelar elucidador ao leitor, apresentar a dimensão da construção dos sujeitos da pesquisa.

Foucault foi um dos estudiosos mais conhecidos dos que estudaram poder, disciplina, política do corpo e muitas outras questões relacionadas aos efeitos de dispositivos de poder utilizados para determinar condutas e comportamentos dos indivíduos.

O autor explica, em *Vigiar e Punir* (1987), que, na Idade Média, tinha-se a punição por meio de suplícios como um instrumento de poder que se valia da violência para correções de conduta. Entretanto, observou-se que os suplícios instigavam a violência; possibilitavam dúvidas quanto à justiça do castigo aplicado, pois não havia parâmetros claros para se decidir por um tipo de punição ou outro; além de as formas de supliciamiento dos corpos se aproximarem da vingança, o que punha em xeque a adequação e os efeitos dos castigos.

Diferentemente das punições corporais, passou-se para uma punição da alma. Não mais se buscava castigar fisicamente o indivíduo, mas sim incidir sobre seu modo de viver, sobre suas condutas, a partir da vigilância incessante que pudesse adestrá-lo. O corpo continuava objeto de poder, porém, agora, incidiam sobre ele técnicas de disciplinamento, que

eram “métodos que permitiam o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Formou-se uma maquinaria de poder disciplinar gerida pela política do corpo; a disciplina passou a ser necessária para tornar a população, cada vez mais crescente, governável. Assim, determinavam-se métodos de disciplina que eram disseminados capilarmente por todo o tecido social (FOUCAULT, 1984). Não só as prisões eram locais que devessem ser vigiados, mas também as fábricas, as escolas, os hospitais, enfim, em toda parte em que se buscassem o controle dos indivíduos e a extração ao máximo da utilidade dos corpos.

Nesse aspecto, Foucault (1984) aponta que o poder não era apenas aquele discutido pelo Marxismo, em que uma classe dominante exercia sua força dominadora sobre os oprimidos; o poder tinha efeitos múltiplos em toda relação humana, formando uma rede de cruzamentos de relações de poder de uma classe sobre a outra e assim por diante. Nesse sentido, a resistência, resultante de toda ação de poder (FOUCAULT, 1987), também constitui esses cruzamentos.

Todos os elementos eram calculados para o controle dos indivíduos, como o tempo, que era organizado a fim de se evitar desperdício e se alcançar o melhor aproveitamento de produtividade, tanto em fábricas, como em escolas e outras instituições. O controle era extremista como nos exemplifica Foucault (1987, p. 128): “No começo do século XIX, serão propostos para a escola horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9, 04 primeira lousa, 9, 08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc.”.

O espaço também era alvo de controle (FOUCAULT, 1987). Encarceravam delinquentes, vagabundos, perversos, infratores; cada indivíduo tinha seu lugar determinado para se evitarem aglomeração e possíveis comunicações perigosas. Todo o espaço era organizado de modo que os corpos fossem vigiados, disciplinados e, se necessário, punidos. Nas fábricas, distribuem-se os operários de acordo com funções que exercem; nas escolas, ordenam-se os alunos por fileiras, todos sob o olhar vigilante do mestre, por classes conforme idade, sexo e desempenho.

O Panóptico de Bentham, segundo Foucault (1987), foi uma forma arquitetural que estruturava as construções prisionais: no centro, havia uma torre na qual ficava um vigia; na periferia, havia celas individuais que formavam um anel, cada uma tinha duas janelas, uma para o interior, que se ligava à torre, e outra para o exterior, pela qual entrava luz natural. Em

cada cela, lado a lado, poderia ser colocado um prisioneiro, um louco, um operário ou um estudante, enfim, qualquer um que devesse ser vigiado e disciplinado. A técnica exigia que o indivíduo se sentisse vigiado, a fim de se prevenir desvio de conduta e de se produzir um corpo não só dócil como também útil: trabalhar mais, acelerar os movimentos, melhorar as habilidades.

Foucault (1987) alerta, ainda, que não se pode descrever sempre somente os efeitos negativos do poder. Por um lado, não se pode negar que ele exclui, censura, reprime; por outro, o poder produz campos e objetos de saber, como o saber psiquiátrico e médico, que nasceram do poder que vigiou e segregou os indivíduos. Além disso, o disciplinamento estabelecido pelas relações de poder produz corpos úteis e modela os indivíduos para a vida em sociedade.

Em relação ao contexto da presente pesquisa, retoma-se a ideia acerca das prisões discutidas por Foucault (1987), as quais nasceram com a função de correção pela privação da liberdade, assim, “a detenção penal tomou o lugar dos suplícios: como uma técnica pensada para modificar os indivíduos” (FOUCAULT, 1987, p. 220). Percebe-se que, na sociedade atual, conforme denúncias feitas pela mídia que já compõem nossas representações sobre o tema, as penitenciárias estão superlotadas e não conseguem oferecer o mínimo de condições necessárias para a reintegração do indivíduo no meio social, ou seja, de modo generalizado, as prisões atuais não atingem o objetivo de correção pela privação de liberdade; talvez porque não sigam parâmetros de vigilância calculados para produzir corpos úteis ou porque não possibilitem processos de subjetivação não só por meio de modos de objetivação como também por modos de subjetivação sob os quais se lança um olhar sobre si mesmo, adestrando-se por si próprio, ou, ainda, por outras razões não cabíveis para a discussão no momento por não serem cerne da temática.

O fato é que a forma de funcionamento carcerário se diluiu, assim com outras técnicas de disciplina, em instituições como orfanatos, fundações para internação de menores infratores e fundações para acolhimento de crianças e adolescentes abandonados. Nesse caso, pode-se estabelecer uma analogia entre o sistema prisional e a instituição onde este trabalho foi desenvolvido, que é uma casa de acolhimento de adolescentes abandonados pela família ou dela separados devido à ocorrência de maus tratos. Nessa instituição, percebe-se uma organização para a vigilância e disciplina dos instituídos: quanto ao tempo, há hora para acordar, estudar, fazer as refeições, dormir etc. Quanto ao espaço, os adolescentes são organizados por sexo, há o quarto de meninos e o de meninas separadamente, cujas camas ficam alinhadas uma ao lado da outra e separadas por um móvel em que se guardam roupas;

no refeitório há uma mesa em que sentam as meninas e outra em que sentam os meninos. Além desse controle do tempo e do espaço, há sempre funcionários que vigiam os adolescentes, orientando-os para cumprirem os deveres de escola, para os horários de brincar, para as condutas dentro da instituição etc.

Atenta-se para um outro aspecto pontuado por Foucault (1987) que pode se relacionar ao que será discutido no subitem *Diário e Singularidade* acerca da singularidade que constitui todo sujeito, devido ao processo único pelo qual cada um passou durante a formação de sua estrutura psíquica. O autor explica que, apesar de individualizar, possibilitando medir desvios, fixar especialidades, para se garantir o máximo de utilidade dos corpos, o poder de regulamentação homogeneiza: “compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (FOUCAULT, 1987, p. 154). Isso corrobora o fato de que ocorre homogeneização dos adolescentes da instituição de acolhimento, uma vez que é da natureza do próprio sistema da instituição não possibilitar exercício da singularidade.

No entanto, como bem enfatizou Foucault (1987), não devemos considerar o modo de funcionamento das instituições e, portanto, da instituição a que esta pesquisa se refere, como algo negativo. Embora o poder possa ter efeitos repressores, ele se faz necessário às relações humanas. O que se pretende nesta pesquisa é discutir os efeitos que esse poder pode efetuar sobre a subjetividade e identidade dos adolescentes participantes do presente trabalho.

Considerando que todo discurso é constituído por discursos anteriores, foi preciso elucidar acerca de possíveis interdiscursos realizados a respeito da política do corpo desenvolvida a partir dos mecanismos de controle dos indivíduos estabelecido pelas relações de poder. Por outro lado, Pêcheux (1990) explica que um discurso não é só uma estrutura pré-existente, mas também é influenciado por novas condições de produção, que não podem se repetir, o que permite algum deslocamento. Sendo assim, prossegue-se a apresentação das condições amplas de produção dos discursos com a discussão do contexto contemporâneo (ou pós-moderno) no qual os sujeitos estão inseridos e do qual são resultados.

3.1.2 Pós-Modernidade

Inseguranças e incertezas configuram a Pós-modernidade (ou Contemporaneidade), conforme se passou a nomear o período atual em que vivemos. Hall (2005) caracteriza o homem pós-moderno apresentando três concepções de identidade, que incide no corpo social

(não identidade individual, de cada sujeito), que se modificaram ao longo do tempo, a saber: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Na primeira concepção, tinha-se uma visão individualista do sujeito, que era considerado unificado, dotado de razão, centrado e consciente de suas ações e pensamentos. Anteriormente, a Igreja oferecia o apoio estável para as angústias do homem, baseando-se em preceitos estabelecidos de ordem religiosa e divina. Com o período entre o Renascimento e o Iluminismo, em que se afluam conhecimentos científicos e pensamentos racionais para explicar fenômenos e dúvidas inquietas, nasce o sujeito moderno. O homem se via soberano de si, um ser pensante e consciente, também chamado de sujeito cartesiano, que tem o controle de sua mente.

Com o surgimento das ciências sociais, na primeira metade do século XX, a individualização do sujeito começou a ser questionada. A Sociologia, principalmente, via o indivíduo a partir da relação social, criticava, pois, o individualismo racional do sujeito cartesiano e defendia a ideia de sujeito sociológico, constituído de um núcleo interior, mas também da interação com outras pessoas.

Já na Pós-modernidade, explica Hall (2005), há mais que um sujeito sociológico, pois sua identidade não é definível. O sujeito do Iluminismo, estável e racional, resultou em identidades fragmentadas e contraditórias do sujeito da Pós-modernidade. Hoje, vive-se um período de incertezas, em que não há um passado no qual se apoiar, em que a família perdeu sua força na formação de cidadãos, em que patrimônio não significa mais segurança no futuro, visto que podem acontecer guerras e catástrofes naturais. O homem pós-moderno tem várias visões, múltiplos modelos a seguir e com os quais se identificar. Para Hall (2005), um dos fatores que contribuem com essa caracterização do sujeito da Pós-modernidade é a globalização, apontada também por Forbes (2010) como um momento que causa ansiedade devido à falta de parâmetros claros ou paradigmas a serem seguidos; de uma configuração vertical, a sociedade vem ganhando uma configuração horizontalizada:

[...] O termo do momento é ‘globalização’. Quando falo em globalização, limito-me ao aspecto das identidades que deixaram de seguir um padrão vertical, sofrendo uma pulverização horizontal – angustiante, para muitos. Já não há fronteiras, distâncias, ideologias. Desapareceram os fatores coletivizantes. Antes, as diferenças eram claras: havia bandeiras, guias, posições, discussões, objetivos. (FORBES, 2010, p. 140)

A respeito da desestabilização provocada pela globalização, Bauman (2010) aponta impasses para o cumprimento da função da educação formal, que é, em última instância, nosso foco principal, ou seja, embora este estudo seja desenvolvido em uma instituição de

adolescentes acolhidos, visa-se a contribuições para a sala de aula, onde se encontram alunos que muitas vezes se aproximam dos sujeitos da presente pesquisa.

Segundo Bauman (2010), as relações atuais são superficiais e contagiadas por forte apreço pelo descartável, tanto que o consumismo consequente do capitalismo e da globalização, ao contrário da ideia de acúmulo de riquezas ou objetos, busca o gozo descartável. Isso se torna um grande desafio para a escola, que sempre propôs conhecimento científico acumulado, objetivo do campo do duradouro e do estável. Bauman (2010) discute ainda que, antes, o principal argumento dos pais para convencer os filhos da importância dos estudos era o de que a escola garantiria um bom futuro a eles, promessa que já não persuade jovens contemporâneos.

Outro desafio para a Educação apontado pelo autor é a instabilidade das informações. O saber é reformulado a cada nova descoberta, a ciência e a tecnologia evoluem muito rapidamente, logo, a escola não mais se justifica pela função de transmissão do conhecimento de professores a alunos; além disso, o acesso a informações não é mais privilégio dos mestres. Assim, a autoconfiança dos professores, formados a partir da imagem de detentor único do conhecimento cuja função era “esculpir a personalidade dos alunos” (BAUMAN, 2010, p. 44), é abalada, o que permite inferir que a relação professor-aluno sofre impasses provocados por essa nova ordem: se o primeiro pode se sentir inseguro, o segundo pode ficar desacreditado na função da escola, até porque o adolescente do século XXI é diferente daquele de fins dos anos 60, quando “Havia uma forte presença da organização vertical das identificações – pai, professor, pátria...” (FORBES, 2010, p. 24).

Para Coracini (2007), não cabe uma dicotomia entre o passado, visto como a modernidade do século XX, e o presente, a pós-modernidade, “já que esta, como seu nome indica, carrega em si o projeto da modernidade que, ainda que seja para opor-se, faz-se presente. A pós-modernidade traz o passado para negá-lo, o homogêneo e o racional para desconstruí-lo” (CORACINI, 2007, p. 211). Nesse sentido, podemos pressupor que, na sociedade contemporânea, co-existem valores e, conseqüentemente, sujeitos que se alinham mais ao discurso moderno ou mais ao pós-moderno, fato que contribui para o ainda presente estranhamento, muitas vezes, do paradigma pós-moderno.

Retoma-se a ideia de Hall (2005) de que a identidade, em geral, do sujeito mudou, passando por uma identidade individualizada no Iluminismo, para uma visão mais sociológica e, por fim, para as fragmentações identitárias do período pós-moderno, caracterizado pela falta de parâmetros e de certezas até mesmo em relação à ciência. Todo esse contexto influencia a escola, colocando a ela desafios que vão de encontro à ideia de seguridade, de

conhecimento acumulado que explicava os fenômenos da humanidade, de relação estável como garantia de futuro. Na próxima seção, passemos a investigar o discurso que legitima a verdade na Pós-modernidade e que implica ações dos sujeitos, o que poderá contribuir para a compreensão do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

3.1.2.1 O capitalismo e a globalização: uma nova ordem do discurso

Lyotard (1988) defende a ideia de legitimação do saber. Legitimar um saber, de acordo com o autor, significa dar a ele *status* de verdade. Antes, era a Igreja que o legitimava; Lyotard (1988) culpa “os padres e tiranos” de impedirem que a ciência chegasse até as pessoas. Depois, com a ascensão da burguesia, esse poder de legitimação passou para o Estado. Agora, é o capitalismo que confere legitimidade a um saber; tudo é afetado pela globalização, a qual existe em função do capitalismo.

Como explica Lyotard (1988), o capitalismo financia pesquisas de interesse mercadológico, por isso muitos laboratórios mais parecem empresas na maneira como são organizados, tudo isso em função do poder econômico. Assim, afirma o autor que, “no discurso dos financiadores de hoje, a única disputa confiável é o poder. Não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder” (LYOTARD, 1988, p. 83). Em outras palavras, as pesquisas são patrocinadas para beneficiar o poder, tanto que aquelas cujos resultados não são interessantes economicamente são recusadas. Logo, o capitalismo é a matriz de legitimação do conhecimento na Pós-modernidade.

O homem, embora tenha a capacidade de desenvolver saberes, ciências, criar máquinas e até bombas, está submetido a uma ordem econômica que oferece recursos para as pesquisas e que as legitima ou não, sob o pretexto de mau desempenho ou de pouca prioridade. Um exemplo visível disso é a falta de recursos para o desenvolvimento de pesquisas que poderiam solucionar o problema da AIDS. Por uma questão capitalista, parece ser mais lucrativo cuidar de pacientes do que curá-los. Há também o exemplo das doenças tropicais do hemisfério Sul, mais especificamente, as típicas de países subdesenvolvidos. Essas doenças talvez pudessem ser extintas com investimentos na área da pesquisa e da saúde em geral, mas são esquecidas ou consideradas de menor prioridade.

Como o capitalismo legitima o saber neste período pós-moderno, determina também a ordem dos discursos disseminados (FOUCAULT, 1996). O discurso de liberdade, por exemplo, é muito presente numa sociedade capitalista; é a ideia pregada por empresas de

cartões de crédito e bancos, cujos interesses estão voltados para o consumo (BAUMAN, 2010). Busca-se a liberdade para fazer escolhas, embora essas escolhas já estejam pré-definidas, e para conseguir a satisfação, o prazer. Discursos como esse veiculam em publicidades que defendem ideias como “viva o agora”, “compre agora, pague depois”. Bauman (2010) apresenta vários exemplos de adolescentes que, por fascínio a uma liberdade ilusória que oferecem os cartões de crédito, acabam se endividando. O autor explica que, na Pós-modernidade (ou fase líquido-moderna), busca-se garantir a liberdade de escolha individual, colocando o indivíduo como seu único administrador.

O discurso de liberdade é visto também no caráter flexível, condescendente, não rígidos às regras (BAUMAN, 2010), o que reafirma a característica assistencialista da sociedade brasileira, questão que será discutida no próximo item deste capítulo. O autor afirma que

Abandonar os padrões muito rígidos, ser condescendente com a falta de critérios, satisfazer todos os gostos sem privilegiar nenhum deles, promover a inconsistência e a ‘flexibilidade’ (nome politicamente correto da frouxidão de caráter) e exaltar a instabilidade e a incoerência, esta é, portanto, a estratégia justa (a única razoável?) hoje. Ser exigente, ficar chocado e arreganhar os dentes é vivamente desaconselhado. (BAUMAN, 2010, p. 34)

Isso corrobora com o fato de as relações na Pós-modernidade não serem fixas, pelo contrário, são superficiais e instáveis, visto que

[...] qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) denuncia um futuro preche de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentarem. (BAUMAN, 2010, p. 40).

Para Forbes (2010), a globalização, consequência de uma ordem capitalista, por provocar uma queda dos padrões ideais de identificação, levou o homem a perder sua bússola norteadora, ou seja, diante de uma multiplicidade de possibilidades, ele se torna desbussolado e sofre com as incertezas. Além disso, o autor caracteriza a globalização como a era do sem limite: “Sem limite de distância, com a revolução da Internet; sem limite da cura, com novos medicamentos, clonagens, partos fabricados; sem limite de segurança, com carros blindados e guardas armados; sem limite da beleza, com plásticas estéticas e dermatologia cosmética”. (FORBES, 2010, p. 47). No entanto, essa busca sem limite pelo prazer não foi acompanhada pela felicidade; pelo contrário, viram-se aumentar casos de depressão (FORBES, 2010).

Parece ser possível afirmar que o discurso de liberdade, que implica consumismo, flexibilidade de regras, superficialidade nas relações e ações sem limite, tenha contaminado o

âmbito escolar, o que explica condutas de indisciplina dos alunos, as quais chegam a casos de violência, bem como aponta para uma possível compreensão de casos de fracasso escolar. Também é possível inferir uma relação de causa e consequência entre a sociedade sem limite e a conduta de muitas famílias, especialmente as mães que abandonam seus filhos ou não zelam por eles, numa atitude de falta de afeto, de desumanidade e, principalmente, de falta de responsabilidade (no sentido comum que o termo sugere).

3.1.2.2 Assistencialismo no Brasil e na Educação

Governamentalidade é um conceito caro a Foucault que permeia várias de suas obras apontando para o modo de se governar por meio da racionalidade, diferentemente do que ocorria na Idade Média (REVEL, 2005). Mais especificamente, a governamentalidade corresponde a uma forma de governar não só os indivíduos, mas toda a população por meio de biopoderes locais que gerem a saúde, a educação, bem como a alimentação, a natalidade, a sexualidade, enfim, todos os aspectos pelos quais a sociedade se transforma (REVEL, 2005). Juntamente a essa noção, Foucault ampliou o conceito de governamentalidade como “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1988 apud REVEL, 2005, p. 55), o que permite a conclusão de que essa forma de governo designa todos os processos de subjetivação, que correspondem aos modos de objetivação, pela racionalidade, e modos de subjetivação.

Relacionando o conceito de governamentalidade ao contexto deste estudo, podem-se considerar as instituições de assistência social como dispositivo de governamentalidade, porque agem, pelo poder do Estado, diretamente na conduta dos sujeitos de maneira a direcioná-los a uma estrutura social vigente. Para Kessl (2008), o trabalho social não escapa das técnicas de poder, uma vez que é parte constitutiva do governo social, porém não deve atuar de modo submisso ao poder dominante, pelo contrário, deve auxiliar seus usuários para serem independentes, sem que isso signifique deixá-los fora do âmbito das relações de poder. Entretanto, essa independência tradicionalmente não é observável nas práticas de assistência social, as quais, em sua maioria, atuam de modo paternalista contribuindo para a subordinação contínua dos indivíduos aos benefícios do Estado ou, em outros termos, para a constituição do que Dolto (1998) nomeou de parasitismo, característica de sujeitos passivos, não responsáveis pela própria vida. Partindo do contexto francês, a autora defende que o trabalho assistencial, muitas vezes, surge da culpa do Estado pelo exercício demasiado de poder sobre a população,

e é dessa lógica que se engendra o parasitismo. A fim de entender mais a fundo esse fenômeno, tecem-se algumas reflexões acerca do assistencialismo no nosso país.

O assistencialismo (ou também denominado paternalismo) é, segundo Holanda (1989), uma característica cultural da sociedade brasileira. Não é difícil se deparar com ações públicas que dão assistência à população, por meio de programas de erradicação da miséria e da fome, como o Bolsa Família, programa criado em 09 de janeiro de 2004, pela Lei nº. 10.836, na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Não desconsiderando sua pertinência e necessidade de equalizar uma das rendas mais mal distribuídas no mundo, o que se coloca sob crítica é a falta do controle da contrapartida que assumiria a dimensão da responsabilização. Refletindo sobre o contexto desta pesquisa, cujos sujeitos são adolescentes acolhidos, percebe-se a característica assistencialista (e até condescendente) da lei que acolhe os filhos de mães que os abandonam sem, porém, entregá-los efetivamente para a adoção, o que configura um cenário propício para que mulheres tenham filhos e não cuidem deles, transferindo-os e colocando-os sob responsabilidade do Estado. Embora haja certamente razões para essas as atitudes dessas mães, o Estado, na tentativa de reparar um problema social, pode acabar gerando outro.

Entretanto, essa característica da sociedade que lhe é dada como peculiar tem raízes históricas. Ao se analisarem períodos da história do Brasil, constatam-se acontecimentos que contribuíram para a fixação do assistencialismo/paternalismo como traço cultural do país, como é o caso do coronelismo. Coronel era o título atribuído ao posto de comando da Guarda Nacional, em meados da década de 1830; mais tarde, passou a designar figura de prestígio local derivado das trocas de favores, expandindo as relações de compadrio e dependência (LEAL, 1948 apud ROCHA, 1996).

Sérgio Buarque de Holanda (1989) discute a formação de um Estado paternalista com base nas famílias patriarcais, que se estruturavam em torno da autoridade e do protecionismo do pai, predominantes no Brasil colonial, e afirma que o

Estado não é uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particulares, de que a família é o melhor exemplo [...] A indistinção fundamental entre as duas formas é prejuízo romântico que teve os seus adeptos mais entusiastas durante o século décimo nono (HOLANDA, 1989, p. 101)

Segundo o autor, o Estado não pode ser visto como uma extensão do ambiente familiar. Estado e família são de ordens diferentes, e não se podem conseguir no Estado toda proteção e seguridade encontradas no âmbito familiar.

Explica também Holanda (1989) que, nas famílias patriarcais, havia uma concentração de poder à qual os filhos eram submetidos e segundo a qual eram educados apenas para o convívio doméstico, acolhendo-os e protegendo-os. Entretanto, as famílias deveriam proporcionar meios para a vida em sociedade, fora do núcleo familiar, libertando os descendentes dos laços familiares protetores; “dir-se-á que essa separação e essa libertação representam as condições primárias e obrigatórias de qualquer adaptação à ‘vida prática’” (HOLANDA, 1989, p. 103). Essa libertação dos descendentes à qual o autor se refere pode ser comparada, na Psicanálise, com a interdição do filho, pelo Nome-do-Pai, que inaugura a entrada dele no mundo simbólico.

Resquícios do espírito patriarcal parecem explicar parte do caráter paternalista do Estado brasileiro e se conjugam a outro sintoma cultural do país: a aversão ao ritualismo. Holanda (1989) afirma que a forma ordinária em que vivem os brasileiros é exatamente o contrário da polidez.

Essa característica é observada no “homem cordial”, conceito caro a Holanda, e denomina aquele que constrói suas relações com base na afetividade. A cordialidade não se refere necessariamente a práticas de boas maneiras ou a ações de bondade; é vista, pelo conceito de “homem cordial”, como a falta de polidez e de princípios civis, fundamentais para a organização de um Estado. A cordialidade é também explicada pela forma descontraída do brasileiro até nas ocasiões religiosas em que se pede distanciamento. Na cultura oriental, por exemplo, o ritualismo invade o terreno da conduta social para conferir mais rigor a ela; já no Brasil, o que marca as relações humanas é justamente a falta de ritualismo, de rigor, de formalidade. Aqui, os tratamentos não são polidos, cultivam, antes, a proximidade, a amizade, a familiaridade (HOLANDA, 1989).

É comum e parece fazer parte da história brasileira o fato de parlamentares favorecerem grupos que os tenham ajudado a se eleger ou empregarem parentes em cargos públicos; basta se atentar às denúncias feitas pela mídia nos últimos anos. Isso demonstra a afetividade do “homem cordial”, que privilegia relações pessoais sobre as racionais, os interesses particulares sobre os públicos – ações de caráter paternalista.

O Estado parece realmente constituir uma expansão da família patriarcal, constituído pelos traços do “homem cordial”, o que configura as raízes assistencialistas de nossa sociedade: o Estado é visto como um grande pai e deve, portanto, exercer seu protecionismo à população. Daí a presença de tantas políticas de assistência social, como o programa Bolsa Família, que visa a sanar as necessidades do indivíduo num processo protetor e não de emancipação.

Esse traço cultural da sociedade brasileira estendeu-se ao âmbito da Educação. Muitos alunos de instituições públicas veem na escola uma oportunidade de acesso não só a conhecimento, mas também a carinho, proteção, ajuda contra problemas familiares. A escola, então, subsidiada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, Lei nº. 8.069, tem o dever de zelar pelo aluno, garantindo a ele o pleno desenvolvimento da cidadania.

O ECA instituiu-se como um marco no reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos dotados de direitos; logo, entende-se que devem receber todo tipo de apoio do poder público para se assegurarem esses direitos. Em relação à Educação, entretanto, o que se tem instalado é a ideia de assistência como proteção excessiva, isto é, novamente o Estado assume sua característica paternalista, sem exigir responsabilidades dos jovens para com a educação, que lhes é de direito; tanto que, na Lei nº. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, criada em 20 de dezembro de 1996, não consta artigo algum que aponte deveres dos alunos para a sua própria aprendizagem (BARTHO, 2011). Dessa forma, observa-se falta de comprometimento dos alunos com os estudos, conforme constante queixa dos educadores; fato, dentre outros, que contribui para o mau desempenho das escolas públicas em avaliações externas.

Pode-se confirmar esse baixo índice com dados divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em reportagem ao *Jornal Folha de São Paulo*, em 19 de junho de 2010, os quais revelam que, entre as 1.793 instituições (10% do total) mais bem classificadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009, apenas 8% são públicas, e mais: apenas escolas públicas que selecionam alunos lideram as primeiras posições nessa avaliação (PINHO, GOIS, TAKAHASHI, 2010).

Lya Luft (2010), em artigo à revista *Veja*, expõe dados do relatório “Educação para todos”, da Unesco, que denunciou o Brasil em 88ª posição no ranking de desenvolvimento educacional, atrás de países como Paraguai, Equador e Bolívia, em situação de crescimento bem inferior comparada à do nosso país. A autora também parece confirmar nossa hipótese de assistencialismo prejudicial à Educação ao dizer que um dos itens necessários para alavancar os bons índices nessa área é fazer com que os alunos observem que suas ações têm consequências, como a reprovação, palavra que, segundo Luft (2010), assusta atuais pedagogos ou nem deve ser pronunciada em algumas escolas, e ainda, em seus próprios termos (LUFT, 2010, p. 22):

Tantos são os jeitos e recursos favorecendo o aluno preguiçoso que alguns casos chegam a ser bizarros: reprovação, só com muito esforço. Trabalho ou

relaxamento têm o mesmo valor e recompensa. [...] Exerci o duro ofício (de professora) durante dez anos, nos quais me apaixonei por lidar com alunos, mas já questionava o nível de exigência que podia lhes fazer. Isso faz algumas décadas: quando éramos ingênuos, e não antecipávamos ter nosso país entre os piores em educação. Quando os alunos ainda não usavam celular e iPhone na sala de aula, não conversavam como se estivessem no bar nem copiavam seus trabalhos da internet [...].

Parece que esse depoimento confirma muitas situações vivenciadas por inúmeros professores e explica como o assistencialismo presente há tempos nas políticas brasileiras tem afetado o ambiente escolar. Embora os problemas do fracasso acadêmico, bem como da indisciplina e da violência escolares, fortemente presentes no período pós-moderno, devam-se a vários fatores, não há como deixar de se pensar que um deles é que os alunos não são responsabilizados por suas ações e que, em busca de proteção a eles, evitam-se punições e reprovações. Esse cenário parece ser uma resposta à ordem do discurso capitalista de liberdade, em que a flexibilização e a condescendência são evocadas (BAUMAN, 2010) e podem revelar uma sociedade sem limites (FORBES, 2010) na qual os adolescentes sujeitos da presente pesquisa, bem como os familiares que os abandonaram, estão inseridos.

3.1.2.3 Assistencialismo: efeitos de memória discursiva e de ordem do discurso

Pêcheux (1983) explica que a linguagem tem uma característica inevitável: a heterogeneidade, resultante da interdiscursividade, processo pelo qual os discursos elaborados em épocas passadas são retomados para constituírem discursos atuais. Conclui-se, assim, que todo e qualquer dizer é constituído por um já dito, no entanto, devido ao esquecimento por que passamos, por um efeito ideológico, não temos consciência desse interdiscurso.

Quando a origem de um discurso não pode ser rastreada, devido a um processo sócio-histórico, ele torna-se memória discursiva. Segundo Uyeno (2008), a partir de Courtine & Haroche (1988), o conceito de memória discursiva, caro à perspectiva discursiva francesa da Análise do Discurso, diz respeito a possibilidades de dizeres se atualizarem no momento da enunciação, sob efeito de esquecimento, segundo o qual o sujeito enuncia um já dito, sob a ilusão de autoria. Courtine & Haroche (1988 apud UYENO, 2008) afirmam que a linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico.

O conceito de memória no qual se fundamenta esta pesquisa constitui um fator determinante na construção da identidade pela sua capacidade de manter sentidos tanto por

meio de lembrança quanto de esquecimento do que foi vivido, ganhando materialidade discursiva; daí o interdiscurso constituir memória discursiva.

Nesse sentido, o discurso assistencialista/paternalista, não raras vezes traduzido como condescendência, pode constituir efeito de uma memória discursiva de, provavelmente, cunho religioso, implicando discurso de solidariedade e de compaixão ao próximo, conforme observamos em discursos de instituições de atendimento social. Ao mesmo tempo, é possível pensar no assistencialismo como um discurso que responde a uma ordem do discurso (FOUCAULT, 1996) da Pós-modernidade, em que se prezam a flexibilidade, a não rigidez das regras, a instabilidade, a superficialidade nas relações, características que afetam tanto as famílias dos adolescentes abandonados, quanto às instituições que os acolhem.

3.1.3 Adolescência e abandono

A vivência em contextos diversos, como na família, na escola, nos círculos de amizade, contribui para as representações do adolescente sobre si, as quais são afetadas, ainda, por um eixo sócio-histórico do que seria ideal construído ideologicamente, conforme articula Arpini (2003), com base em estudos de Violante (1994). Segundo Arpini (2003), como as representações são a base para a formação da identidade, a rejeição materna, a falta de laços sociais e o imaginário acerca do ideal (família ideal, filho ideal, mãe ideal...) implicam um vazio identificatório, afetando diretamente a constituição do sujeito.

O adolescente excluído por ocasião do abandono, quando encaminhado a instituições acolhedoras, sofre o estereótipo de sujeito errante, infrator. Isso porque essas instituições fazem parte de um sistema de governamentalidade sobre as quais se estendem os modos de objetivação do sujeito. As técnicas de vigilância e controle não só ficaram em âmbito prisional (FOUCAULT, 1987), mas sim contaminaram outros espaços em que é preciso estabelecer ordem, o que leva muitos instituídos a fazerem uma representação de si como “menores infratores” que devem ficar “presos” em fundações governamentais.

Assim, conforme Arpini (2003), os adolescentes abandonados carregam o estigma da exclusão, da marginalização e podem ser alvo de preconceito. São vistos pela sociedade como se tivessem falhado em algo, causado algum problema; não são sujeitos desejados, pelo contrário, são vistos como sujeitos indesejados, quando, na verdade, são vítimas. Essa situação coloca-os sob a classificação de “grupos de risco”, aqueles que estão no limite de transgredir ou de causar problemas a si e à sociedade, e essa visão em relação a esses adolescentes se concretiza nas tentativas de transformá-los, a partir do pressuposto de que os

trabalhos sociais têm um caminho melhor a oferecer, com a certeza de saberem o que é o melhor para esses jovens. Entretanto, a própria rejeição à vida e à história desses meninos e meninas denuncia a falta de compreensão sobre eles (ARPINI, 2003).

A autora comenta acerca das gangues que permitem aos adolescentes excluídos serem “alguém”, tornarem-se sujeitos, já que eles não contam com a proteção do discurso familiar. Isso parece possibilitar uma explicação para os casos de fuga de abandonados das entidades que os acolheram. É como se dentro da instituição fossem apenas um número, um objeto, mais um adolescente; ao passo que, nas ruas, podem ser sujeitos do próprio desejo, sendo-lhes permitido mostrar/vivenciar sua singularidade. Essa é uma questão a ser refletida para além da resistência ao poder (FOUCAULT, 1987), a qual inevitavelmente se faz presente, e para além da busca de liberdade, já que se percebem a necessidade e a demanda por um contexto familiar em que os adolescentes abandonados poderiam viver, não sendo, assim, totalmente livres. Para Arpini (2003), há nessa problemática a falta de um projeto para o futuro, sem o qual os adolescentes lançam-se a comportamentos de risco. A vida desregrada na rua passa a ser mais atraente, onde os prazeres são imediatos, uma vez que o futuro não importa.

Relacionando essa questão a processos psicanalíticos, percebe-se que a castração (ou a metáfora do Nome-do-Pai) pode ter sido um momento com falhas ou que não foi ratificado ao longo do crescimento da criança, o que prejudicou a formação de uma estrutura desejante que afastasse o sujeito do gozo, e ainda, afetou a dimensão simbólica que incidiria sobre o real, possibilitando mediação das pulsões humanas e, assim, a não passagem ao ato (vida desregrada nas ruas com uso de drogas, violência, ações de risco de morte).

As fugas e a recusa em permanecer nas instituições acolhedoras constituem, em certa medida, sem ignorar as responsabilidades paternas, uma consequência da forma de funcionamento institucional, sobre a qual Dolto (1998) comenta que “O drama dos serviços sociais é que, com frequência, eles satisfazem as necessidades das crianças, sem nunca lhes falar de seus desejos, que, por sua vez, nunca serão satisfeitos” (DOLTO, 1998, p. 131). Em outras palavras, as demandas físicas (comida, banho, cama quente etc.) são atendidas pela entidade social, mas não as demandas de endereçamento de amor. É por isso que se pode dizer que a demanda do adolescente acolhido, para além das necessidades de sobrevivência, é pelo amor do Outro, é o desejo do amor do Outro por ele, para que o “eu ideal” da identificação primordial possibilite a busca pelo “ideal do eu” nas identificações secundárias, ou seja, com o amor do Outro sob o enigma do desejo do Outro, o sujeito afirma-se como desejante e pode lançar-se em tentativas simbólicas de tamponar a falta; e é a partir disso que se estrutura e se projeta para o futuro, afastando-se do gozo e cuidando-se de si.

No entanto, como os laços familiares foram rompidos ou se fizeram frágeis, cabe à instituição acolhedora realizar um trabalho no sentido de restabelecer a singularidade do adolescente, o que implica projetá-lo para o próprio desejo. Acerca disso, Dolto (1998) relata como os trabalhos com a linguagem direcionada a crianças, ainda que bebês, investindo-as de amor, podem surtir efeitos positivos para que sobrevivam às adversidades que lhes são impostas, o que leva a se concluir que o endereçamento de amor também a adolescentes faz-se necessário, pois:

É essencial que a criança sinta que o psicoterapeuta cuida dela enquanto sujeito de sua história [...]. É evidente que há um trabalho de personalização a fazer. O psicanalista deve lhe restituir seu desejo de sujeito: desejo de ter nascido, de ter escolhido esse destino doloroso, e de assumi-lo [...].

Para tanto, é preciso que os profissionais da toda instituição e funcionários em geral gostem do que fazem, deem um pouco de si, como explica Mrech (2008) mostrem que gostam dos adolescentes acolhidos, caso contrário não poderão ajudá-los tanto quanto necessitam.

Nesse trabalho de apoio, a psicanálise, segundo Lam (2004), abre possibilidade de reconhecimento do adolescente em situação de acolhimento institucional, sem que seja reduzido a seus problemas ou fixado com o estigma de “menor abandonado”, uma vez que o trabalho psicanalítico, para além das sessões de análise, envolve um mínimo de escuta e de desenvolvimento da linguagem, importantes no auxílio a adolescentes que não dispõem de meios psíquicos para lidarem com suas pulsões e transformações que a puberdade lhes impõe, as quais se somam à falta de referências consideradas estáveis e sócio-historicamente ideais que apoiariam os jovens. Diante de um cenário dramático, resta ao adolescente o ato como recurso: “como [também] tem sido assinalado por vários psicanalistas que trabalham com adolescentes hoje, o recurso à violência e à droga, e os transtornos alimentares parecem, de fato, se apresentar, muitas vezes, como a única via de escoamento possível para as pulsões” (COUTINHO, 2004, p. 111).

Um dos objetivos desta pesquisa, portanto, é apontar a escrita de diários íntimos como uma possibilidade de trabalho terapêutico por meio do qual o adolescente poderia simbolizar suas vivências, suas angústias, na tentativa de se apropriar de seu desejo, transformar um resto que lhe faz sofrer, restabelecer seus traços singulares e possibilitar novas identificações que ratifiquem a primeira especular e que o direcionem ao “ideal do eu”. Tudo em favor da constituição de uma identidade que suporte a angústia e permita a ilusão – necessária – de completude do sujeito desejante.

3.2 Condições restritas de produção dos discursos

Na elucidação das condições restritas de produção dos discursos, apresentam-se as características da instituição de acolhimento em que a pesquisa foi desenvolvida; em seguida, explicam-se os motivos de acolhimento dos adolescentes que participaram deste trabalho e discutem-se minimamente algumas das características desses jovens; também se apresenta o suporte utilizado para a produção de textos dos quais o *corpus* foi constituído, relacionando esse suporte a visões foucaultinas e lacanianas acerca da escrita; por fim, descrevem-se os procedimentos de produção e coleta dos registros de pesquisa. Embora nesta seção se façam comentários acerca do contexto imediato de produção dos discursos, relações entre o contexto em dimensão macro e micro poderão ser realizadas para uma compreensão mais completa da situação de enunciação.

3.2.1 A instituição de acolhimento

A instituição que participou deste estudo pode ser classificada como de assistência social. Popularmente chamada de *Casa Abrigo*, localiza-se em uma cidade do interior de São Paulo, acolhe adolescentes entre 10 a 18 anos abandonados por familiares ou deles separados devido à ocorrência de maus tratos. O Conselho Tutelar da cidade é o órgão responsável por investigar os casos de abandono e, juntamente ao Juiz de Direito da Segunda Vara Judicial, seção da infância e da juventude, determina quais menores serão acolhidos.

A Instituição oferece uma rotina comum a todos os adolescentes abrigados: transporte para frequência à escola regular, refeições durante o dia, matrícula e transporte para a frequência a projetos sociais, como o *Projeto Guri*⁴, em que se aprende a tocar instrumentos musicais. Os instituídos recebem também roupas e medicamentos receitados por médicos que os examinam assim que são inscritos na *Casa*. Os horários são preestabelecidos e devem ser cumpridos: horário para acordar, ir à escola, almoçar, fazer tarefas, brincar, dormir etc.

Há acompanhamento de nutricionista, psicóloga e outros profissionais que sejam requisitados devido a alguma necessidade que venha a ocorrer. A psicóloga faz visitas regulares à instituição e fica encarregada de preparar o adolescente por alguma decisão do

⁴ Projeto do governo do Estado de São Paulo que, desde 1995, oferece continuamente, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação e teoria musical, coral e instrumentos de cordas, madeiras, sopro e percussão. Tem como principal objetivo promover a educação musical e a prática coletiva de música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação, segundo informações do site <www.projetoGuri.org.br> (Acesso em: 09 jan. 2013).

juiz, como ir morar com algum familiar ou sair para passar um fim de semana com parente. Além disso, ela dialoga com os adolescentes, procurando auxiliá-los em suas angústias, e acompanha os encontros entre a mãe (muito raramente o pai) e o adolescente, que acontecem numa seção do departamento de Assistência Social da prefeitura, nunca na *Casa Abrigo*, por determinações do juiz. Há casos em que a mãe justifica a ausência e o abandono por achar que, na instituição, o filho estará mais bem cuidado, terá melhor alimentação, “basta observar como ele está gordinho...”, como chega a comentar, segundo relatam os adolescentes à psicóloga.

Quando completam 18 anos, eles precisam deixar a instituição, por isso os funcionários, a psicóloga, a coordenadora, o juiz responsável tentam encaminhá-los, ao longo dos anos, para a efetiva inclusão deles à sociedade. No entanto, não parece ser uma situação fácil. De acordo com a psicóloga, há muita resistência dos instituídos em executar regularmente as atividades (im)postas como obrigatórias, como a participação em projetos oferecidos na cidade. A queixa se estende pelo fato de que, quando o adolescente sai da *Casa*, abandona a rotina que tinha dentro dela.

A instituição reconhece a dificuldade da efetiva inclusão dos instituídos, devido ao fato de a maioria deles ser precariamente alfabetizada. Embora frequentem regularmente a escola, o desempenho acadêmico não é satisfatório; são alunos com atraso escolar, porque passaram período considerável fora da escola, por falta de zelo de algum familiar responsável ou por ter ficado em estado de abandono e mendicância antes de ser acolhido; são alunos com muitas dificuldades de leitura e escrita, por defasagem idade/série e por possíveis consequências da falta de uma alimentação saudável e de condições necessárias para o processo de alfabetização e aprendizagens posteriores.

Numa perspectiva sócio-histórica, ecoam como memória discursiva relacionada a esse contexto as representações construídas acerca dos antigos orfanatos administrados por padres e freiras que cuidavam dos órfãos com autoridade excessiva, segundo as ideias históricas sobre os castigos físicos e psicológicos aplicados que habitam nosso imaginário. Métodos educativos opressivos também foram praticados em escolas do século XIX e início do século XX, quando a educação era praticamente de responsabilidade religiosa, ou seja, de pessoas ligadas à Igreja, o que é facilmente confirmado por relatos de idosos que estudaram em escolas geridas por um sistema denominado hoje como tradicional ou que tiveram contato com pessoas que estudaram nessas épocas.

A forma como se configura a instituição onde se desenvolveu esta pesquisa também aciona uma memória acerca dos sistemas penitenciários, discutidos em 3.1.1, em que os

condenados ficam aprisionados, são vigiados e devem cumprir uma rotina estabelecida pela instituição carcerária. Foucault (1987) explica que os mecanismos de vigilância e punição das prisões, como a disposição dos sujeitos no espaço, o controle das atividades por determinações de horários e outros mecanismos para se manter a disciplina foram transferidos para os sistemas escolares, industriais, hospitalares. É por essa semelhança que se torna possível a relação entre as instituições de acolhimento (atuais ou antigos orfanatos) e as prisões, e essa analogia é constantemente evocada pelos adolescentes acolhidos pela *Casa Abrigo*, em situações de descontentamento com o sistema ao qual estão submetidos. Eles comparam a *Casa* à *Fundação Casa*, antiga FEBEM, para onde, no Brasil, são encaminhados menores em conflito com a lei (ou menores infratores). A *Fundação Casa* não recebe menores abandonados, apenas infratores, mas os adolescentes em questão se sentem encarcerados, comparando-se a prisioneiros, como se tivessem cometido algum ato ilícito.

Os sistemas de orfanato e de escola tradicional foram enfraquecidos devido a uma nova ordem do discurso (FOUCAULT, 1996) que passou a legitimar os discursos de liberdade (BAUMAN, 2010), de democracia, de direitos humanos e, especificamente, de direitos das crianças e dos adolescentes, discursos esses materializados em documentos como ECA e a LDB e que se alinham a uma característica assistencialista da sociedade.

3.2.2 Adolescentes instituídos

Dispuseram-se a participar das atividades da pesquisa os moradores da instituição de acolhimento apresentada no item anterior, somando-se aproximadamente nove (09) adolescentes (com uma pequena rotatividade) entre 10 a 18 anos, abrigados devido ao abandono ou descaso de familiares em circunstâncias diversas. Além desses instituídos, participou também uma adolescente de 17 anos que havia sido moradora da *Casa Abrigo* de abril de 2007 a dezembro de 2008 e que estudava na escola onde trabalhavam a psicóloga da instituição e a pesquisadora deste trabalho. Assim, essa jovem foi convidada a participar do projeto apenas na parte da elaboração de diário (conforme serão descritos os procedimentos no próximo item) e aceitou, pois via oportunidade de contar um pouco de sua história (e vitória).

Embora não sejam expostos, no capítulo 4, resultados das análises dos diários de todos os adolescentes, para efeito de melhor elucidação das circunstâncias que levam um adolescente à *Casa Abrigo*, narram-se, sinteticamente (com o alerta de que o uso do quadro

não habitual em pesquisas qualitativas teve a intenção apenas de facilitar a análise pelo leitor), os motivos que ocasionaram o acolhimento de cada adolescente, codificados como A1, A2..:

<p>A1</p> <p>17 anos</p> <p>Sexo feminino</p>	<p>A adolescente, juntamente aos três irmãos, foi levada à Instituição de acolhimento pela própria mãe, a qual relatou à assistente social que fora abandonada pelo marido e não tinha condições de cuidar dos quatro filhos. Foi-lhe sugerido que os deixasse na <i>Casa Abrigo</i> até que conseguisse trabalho, moradia e pudesse cuidar deles. Nesse período, a mãe engravidou de um novo parceiro e isso dificultou o resgate da guarda dos filhos. A1 permaneceu na Instituição durante 1 ano e 8 meses, até que retornou a morar com a mãe, mas, com a mudança desta para Curitiba, a adolescente optou por ficar na cidade sob a responsabilidade do pastor da igreja que a família frequentava e de amigos com quem A1 passou a morar em períodos alternados.</p>
<p>A2</p> <p>16 anos</p> <p>Sexo masculino</p>	<p>Segundo relatos que chegaram ao juiz, A2 foi deixado pela mãe na rua, mais exatamente em um bueiro, e foi acolhido pela avó materna, que dele cuidou até que alcançasse seus sete anos, quando, em uma brincadeira infantil, o garoto saiu correndo por uma rua, e a avó, em busca dele, foi atropelada e veio a falecer. Como a morte ocorreu numa situação envolvendo o menino, o avô materno acusou-o de ter sido culpado pela fatalidade e recusou a sua guarda. A partir de então, a criança passou a perambular pelas ruas da cidade até que fosse acolhido pela <i>Casa Abrigo</i>.</p>
<p>A3</p> <p>15 anos</p> <p>Sexo masculino</p>	<p>O adolescente não tinha bom relacionamento com o padrasto e com a mãe. Foi morar com a avó e, posteriormente, com o falecimento dela, passou a morar com familiares. As reclamações da família acerca do comportamento do adolescente fizeram-no retornar à casa da mãe, mas como, segundo o padrasto, A3 tinha o hábito de realizar pequenos furtos, fugia da escola e tinha um comportamento agressivo, a mãe acabou por não aceitar mais a permanência do filho em casa, o qual passou a perambular pelas ruas. De acordo com o adolescente, o padrasto o obrigava a vender doces na rua. Foram nessas circunstâncias que o Conselho Tutelar determinou o acolhimento de A3.</p>
<p>A4</p>	<p>A mãe de A4 era alcoolista e homossexual, e, em uma das constantes discussões e agressões entre os familiares, o adolescente, para defender a</p>

12 anos Sexo masculino	mãe, agrediu a companheira dela com uma pedra. Diante dessa situação, o Conselho Tutelar determinou o acolhimento de A4.
A5 16 anos Sexo masculino	O Conselho Tutelar constatou a ocorrência de maus tratos contra o adolescente ao encontrá-lo em estado de mendicância. A família relatou sobre a dificuldade de se relacionar com A5 devido ao comportamento agressivo e rebelde dele, além do problema da permanência fora de casa sem satisfações. Havia suspeita de que o adolescente fazia uso de álcool e de outras drogas. Foram por esses motivos que A5 passou a residir na <i>Casa Abrigo</i> .
A6 15 anos Sexo masculino	O adolescente morava com uma tia que se queixava das constantes fugas dele da escola. A situação agravou-se quando A6 fugiu de casa à noite e não voltou mais. A tia encontrou-o e levou-o ao Conselho Tutelar. Foi então determinada a entrada do adolescente à <i>Casa Abrigo</i> . Durante a pesquisa, ele chegou a sair da Instituição para ir morar com uma outra tia, mas, poucos meses depois, retornou à <i>Casa</i> e, antes mesmo do término do trabalho, já tinha sido encaminhado a um outro parente.
A7, A8 e A9 (três irmãos) A7 – 12 anos, sexo masculino; A8 – 15 anos, sexo masculino; A9 – 13 anos, sexo feminino	Os três adolescentes foram acolhidos devido a maus tratos (a mãe perambulava pelas ruas, pedindo esmolas com os filhos) e agressões físicas (apresentavam hematomas pelo corpo, marcas de cigarro no corpo, principalmente na cabeça) da mãe ou de seu companheiro, que era alcoolista. Além desses três irmãos, há mais dois acolhidos pela <i>Casa Abrigo I</i> (como é chamada na cidade a mesma instituição, encarregada de zelar por crianças menores de dez anos de idade) e outro que está com a avó materna. Durante o período da pesquisa, a mãe desses adolescentes engravidou novamente e chegou a manifestar aos profissionais da assistência social da prefeitura sua pretensão em deixar o bebê na Instituição de acolhimento, mas o Conselho Tutelar teve conhecimento da pessoa que iria batizar a criança e entrou em contato com ela para propor-lhe a guarda do menor. A madrinha aceitou cuidar do bebê e assim ocorreu desde o seu nascimento.
A10 18 anos	Após o falecimento dos pais, uma tia da adolescente ficou com sua guarda, mas os constantes maus tratos e o abandono definitivo ocasionaram o acolhimento dela. A10, segundo diagnósticos médicos, não

Sexo feminino	apresenta desenvolvimento mental compatível com sua faixa etária; atitudes infantis, imaturidade emocional e forte dependência foram alguns indícios que permitiram constatar sua idade mental de aproximadamente 6 anos. A adolescente, embora, em meados do período do desenvolvimento da pesquisa, já tivesse completado 18 anos, frequentava a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no 2º ano do Ensino Fundamental.
---------------	--

A idade apontada de cada adolescente tem como referência o primeiro mês de desenvolvimento da pesquisa dentro da instituição. Já a idade do acolhimento é um aspecto que dificilmente seria pontuado com precisão, uma vez que é comum a entrada do adolescente na *Casa* seguida de sua saída para uma tentativa de convivência com algum familiar, bem como é comum esse adolescente retornar à Instituição em decorrência de desentendimentos com o parente que o acolheu; assim como ocorrem fugas de adolescentes que, na maioria das vezes, são novamente acolhidos pela ação do Conselho Tutelar ou pelo retorno espontâneo do instituído. Apenas a idade dos três irmãos (A7, A8, A9) de quando foram acolhidos, os quais nem uma única vez voltaram ao convívio familiar ou praticaram fuga da *Casa Abrigo*, é possível de ser pontuada precisamente, sendo: idade de acolhimento de A7 de 3 anos e 2 meses (idade atual, considerando os primeiros meses de pesquisa, de 12 anos e 5 meses), idade de A8 de 4 anos e 7 meses (idade atual de 13 anos e 11 meses) e idade de A9 de 6 anos e 1 mês (idade atual de 15 anos e 3 meses).

Muitos dos adolescentes participantes da pesquisa têm características em comum, como comportamento agressivo, não aceitação de regras, oscilação de humor, dificuldades de aprendizagem. Alguns apresentam problemas no desenvolvimento cognitivo, como é o caso de uma menina que já completou 18 anos, mas que ainda não foi desabrigada por não ter para onde ir e apresenta, segundo a psicóloga da instituição, idade mental de aproximadamente 6 anos. Nessas condições, a adolescente, que frequenta o 2º ano fundamental, não se enquadra nos cursos profissionalizantes que a prefeitura oferece. Embora a psicóloga relate que a *Casa* ensina à jovem, dentro do possível, atividades da vida diária, ela é muito dependente.

No geral, segundo a psicóloga, é necessário que o adolescente volte, sempre que possível, para a convivência com os pais biológicos que demonstram condições de retomarem a guarda do filho ou que seja inserido em uma família que lhe possa dar amor e compreenda as suas situações atuais de vida. No entanto, isso fica cada vez mais difícil porque a maioria dos casais procura bebês e não adolescentes na faixa etária daqueles que vivem na *Casa*. Há

também o problema de adaptação: o adolescente passa alguns dias com algum familiar próximo, mas, muitas vezes, acaba retornando à Instituição, porque o familiar não aceita o comportamento do adolescente. Ocorre, como se ouve popularmente, *a devolução do adolescente*, e essas circunstâncias afastam o interesse pela adoção desses jovens.

3.2.3 Diários

Este item é dedicado ao suporte por meio do qual se produziram os textos dos quais se compôs o *corpus* de pesquisa do presente trabalho. Diário é um gênero discursivo (BAKHTIN, 2003) em que o sujeito expressa-se de modo particular: narra seu dia e rotina, escreve ideias particulares acerca de qualquer assunto, relata sentimentos, enfim, escreve sobre si e sobre acontecimentos que o afetam. Os diários eram elaborados, na maioria das vezes, por meninas que neles “guardavam” seus segredos. Tomando como base esse modelo de diário íntimo e partindo da inspiração do filme “Escritores da Liberdade” (FREEDOM, 2007), propôs-se a elaboração desse gênero aos sujeitos participantes desta pesquisa. Todos os procedimentos dessa proposta serão descritos mais adiante.

3.2.3.1 Diário e Escrita de si

Conforme discutido no capítulo 2, Foucault estudou formas pelas quais o sujeito era engendrado a partir de processos de subjetivação. Primeiramente, o autor investigou os efeitos das relações de poder na constituição das subjetividades, que, conseqüentemente, afetavam as identidades. Mais tarde, observou movimentos de engendramento dos sujeitos que os constituíam não de maneira opressiva e submissa, mas por meio da autorreflexão, do autoadestramento, do cuidado de si. Logo, esses processos de subjetivação podem ser distinguidos em modos de objetivação e modos de subjetivação.

Nesse sentido, o diário poderia constituir um modo de objetivação, pela perspectiva de que contribui para o processo de subjetivação por via do poder, ou seja, por meio do exercício do poder, produz-se um saber. Embora os sujeitos que participaram desta pesquisa não tivessem sido obrigados a elaborar seus diários, essa atividade não foi de todo espontânea, pois, de início, é inegável que atenderam a uma solicitação da pesquisadora enquanto detentora de uma “voz de poder” dentro da Instituição onde a pesquisa foi desenvolvida.

É possível, assim, estabelecer uma relação entre os diários produzidos e a técnica da confissão que tinha a função de mapear toda forma de discurso sobre sexualidade

(FOUCAULT, 1988), mas que contaminou vários tipos de instituição com novas características, como é o caso das escolas, de modo geral, em que a avaliação é utilizada como confissão daquilo que o aluno aprendeu ou não. No caso dos diários, o poder da instituição possibilitou a produção de discursos pelos quais a pesquisadora poderia ter acesso a características subjetivas dos sujeitos que escreviam sobre si mesmos.

Por outro lado, a atividade com o diário também pode constituir um modo de subjetivação, pois o sujeito, pela introspecção, lança um olhar sobre si próprio, podendo afetar sua identidade, sob uma visão ainda consciente desse processo, sem considerar o inconsciente, o incontrolável ao/pelo sujeito. O diário pode, portanto, configurar-se como Escrita de si, evocada por Santo Antônio, a partir da confissão nos moldes cristãos, e evocada por filósofos gregos como Plutarco, que apresentava a escrita com função *ethopoiética*, isto é, transformaria a verdade em *ethos*, a partir de produção de *hupomnêmata* e de correspondências (FOUCAULT, 2006).

Segundo Santo Antônio, a confissão suscita no homem a vergonha, pois o coloca frente a pensamentos impuros; assim, conseqüentemente, evita-se pecar. Nesse caso, os diários são confissões na medida em que permitem ao sujeito ter acesso a pensamentos talvez condenáveis pela ordem social, por discursos politicamente corretos disseminados na malha social que ressoam por meio de interdiscursos e até mesmo pela instituição em que está inserido. Diante desses pensamentos (ou ações relatadas no diário), o sujeito pode procurar livrar-se de condutas inadequadas, numa tentativa de autoadestramento.

Aproxima-se também dos *hupomnêmata* o diário que, devido à liberdade que foi sugerida aos adolescentes, pudesse conter coisas lidas e ouvidas de outrem. Esses conteúdos poderiam ser relidos e contribuiriam para a constituição e reelaboração de si (FOUCAULT, 2006).

Mesmo que os diários não fossem enviados a um destinatário com intuito de ajudá-lo em sua subjetivação ou em alguma situação difícil por que passasse, características que o aproximariam das correspondências de mestres a seus discípulos (FOUCAULT, 2006), aqueles mantêm uma característica em comum com estas, pelo que explica Sêneca acerca do conteúdo das cartas, que poderiam conter narrativas de si, de como se passou o dia, o que fez, quais ações praticou. Nesse exercício, lança-se um olhar sobre si mesmo, faz-se um autoexame (ou exame de consciência) e, assim, para além do cuidar do outro possibilitado nas correspondências, é possível cuidar de si mesmo, constituindo a própria subjetividade e identidade.

3.2.3.2 Diário e Escrita terapêutica

Como já se viu nesta dissertação, acerca do processo de constituição do sujeito por uma visão psicanalítica, o filho é objeto de desejo da mãe, e esta fornece significações às demandas daquele, até que ocorre o processo de separação, possibilitada pela metáfora do Nome-do-Pai, que inserirá a criança no mundo simbólico pela falta no/do Outro, processo que lhe permite status de sujeito envolvido no enigma do desejo do Outro (o que o Outro deseja além de mim? Qual meu lugar no desejo do Outro? O que ele quer de mim?); e nessa falta do Outro, surge o desejo do sujeito, ou seja, a criança é, enfim, sujeito do desejo.

Progressivamente, a criança entra no mundo da linguagem que lhe oferece instrumentos de nomear objetos que podem, de modo ilusório e temporário, substituir seu desejo, resultado de uma falta que lhe é constitutiva, mas que é justamente a mola-propulsora de um movimento de “sempre em busca de”, necessário a todo ser humano.

A linguagem possibilita um trabalho de simbolização do real, estado em que se encontrava o *infans* alienado à mãe. O real é uma dimensão do inconsciente que irrompe por meio de lapsos, atos falhos, chistes, sonhos, e que nunca será esgotado, mas que pode ser cada vez mais simbolizado para se suportar a angústia de buscar o próprio desejo ou para dar significações aos traumas que fazem o sujeito sofrer. É nesse contexto que análise pode ser entendida como cura pela palavra, pois, como explica Fink (1998):

O objetivo da análise não é simbolizar à exaustão cada última gota do real, uma vez que isso faria da análise um processo verdadeiramente infinito, mas concentrar-se naqueles fragmentos do real que podem ser considerados como tendo sido traumáticos. Ao conseguirmos que o analisando sonhe, tenha devaneios e fale por mais incoerente que seja sobre um “evento” traumático, fazemos com que ele articule-o em palavras, criando relações com um número cada vez maior de significantes. Para que fim? O trauma sugere fixação ou bloqueio. A fixação sempre envolve algo que não foi simbolizado, sendo a linguagem aquilo que permite a substituição e o deslocamento – a própria antítese da fixação. (FINK, 1998, p. 45 e 46).

Miller (2002) elucidada que o sintoma constitui uma opacidade sobre o sujeito que não foi verbalizada, ou seja, não passou pela palavra, logo, a simbolização poderia ser uma saída pela qual o sujeito trabalha a linguagem sobre si mesmo.

No entanto, haverá sempre algo que escapa à formalização pela palavra; haverá sempre um resto a ser simbolizado, isso porque a linguagem nunca é suficiente: “Há sempre palavras demais na língua, e ao mesmo tempo, singularmente, elas nunca são suficientes para dizer o que se quer dizer” (MILLER, 2002, p. 32). Além disso, ocorrem sempre desencontros,

implícitos, equívocos, pois na linguagem emerge o inconsciente, que é incontrolável (LACAN, 2008).

Mesmo com os incidentes da linguagem, o movimento contínuo da simbolização pode alimentar a falta, o desejo, de maneira que se suporte a angústia (LACAN, 2005), já que não há caminho para o desejo que não passe pela angústia como estado de incerteza sobre o desejo do Outro, sobre o que o sujeito significa para o Outro, fato que lhe traria resposta ao seu próprio desejo.

Nesse sentido, a escrita de diários pode ser vista como uma forma de simbolização, um trabalho com a linguagem, como basicamente ocorre em análise, na medida em que o analista permite que o analisando fale livremente. Nos diários, o sujeito se depara com suas próprias angústias, no sentido comum do termo, e, assim, pode reelaborar sua falta em busca de entendimento sobre si e sobre seu desejo, o que, inevitavelmente, afetará sua subjetividade. Pode-se configurar, portanto, a escrita de diários como uma escrita terapêutica.

3.2.3.3 Diário e Singularidade

O diário por si só tem um caráter singular porque contém conteúdos de ordem íntima e individual. O que se evidencia aqui, porém, é o diário como espaço para o (re)conhecimento da singularidade do sujeito.

Nunes (2006) expõe que as políticas educacionais sempre privilegiam métodos educativos que garantam o desenvolvimento pleno da criança, mas que elas, na maioria das vezes, não visam à singularidade do educando, a qual poderia favorecer não só o processo educativo, como ainda o processo de subjetivação do sujeito. Também Mrech (2008) ressalta que a Educação é direcionada ao coletivo, enquanto que a Psicanálise atenta-se para a individualidade do sujeito.

Com base nesse cenário, as autoras defendem uma possível contribuição da Psicanálise para a Educação, por meio de conceitos psicanalíticos que poderiam auxiliar o professor em práticas adequadas a cada vez mais alunos. Até mesmo Freud, de acordo com Ferretti (2004), apontava uma vocação social da Psicanálise, uma extensão da atividade terapêutica da análise, tendo em vista que os conhecimentos psicanalíticos explicam sobre as relações humanas e a estruturação dos sujeitos. É preciso, porém, que fique claro, como bem ressalva Nunes (2006), que o professor, devido à sua formação e à realidade atual que enfrenta na sala de aula (classes numerosas, acúmulo de tarefas ao professor, escassez de tempo...), não poderá exercer a função plena de analista atentando-se para o inconsciente dos

alunos, mas poderá realizar alguns manejos éticos que os levem a encontrarem significados para suas próprias palavras, que abram possibilidade de encontrarem-se como sujeitos desejantes e que, ao serem escutados, possam também ouvir.

Inseridos numa instituição de acolhimento, conforme se relatou na introdução do presente trabalho, os adolescentes eram submetidos a um sistema coletivo, homogeneizante, como ocorre na Escola e em outras instituições de atendimento a um público. Somando esse contexto ao fato de não terem família ou um interlocutor mais próximo que pudesse escutá-los e com o qual os adolescentes pudessem se relacionar e mostrarem-se em sua individualidade, poucos são os espaços em que poderiam ser eles mesmos, em que poderiam se desvincular do imaginário discursivo sócio-historicamente estabelecido e em que poderiam simbolizar, verbalizar, trabalhar suas próprias palavras, transformando, minimamente, a situação de que, na exclusão e no abandono, o sujeito identifica-se com um lugar de resto, de dejetivo, e isso muitas vezes marca seu discurso com o silenciamento (ROSA, 2004).

O diário pode ser, por fim, uma possibilidade de esses adolescentes explorarem sua singularidade, o traço estruturante que os fez únicos desde o estádio do espelho, quando ocorreu a primeira identificação, que inaugurou a cena para tantas outras subsequentes. A singularidade na escrita pode ser possível quando o sujeito assume a função de autor que, ao tentar simbolizar a falta, retoma discursos já ditos e dá-lhes ressignificação, ou seja, dá-lhes algo de singular.

Quanto à função-autor, explica-se, primeiramente, que a heterogeneidade, característica do sujeito sócio-histórico elucidado no capítulo I, é revelada pelo atravessamento de outros discursos num dado discurso; retoma-se um já-dito ao se enunciar, e essa retomada segue uma lógica de identificação com formações discursivas sócio-historicamente construídas inaugurada na fase do espelho, momento a partir do qual o sujeito reconhece-se como distinto da mãe, logo, faltante, e lança-se em busca da completude.

A identificação ocorre com discursos legitimados ao longo da história, passando a ilusão de verdades, logo, o sujeito retoma discursos com os quais se identifica, por parecerem completá-lo, e que lhe parecem verdadeiros. Esse processo, por ser inconsciente (esquecimento nº 2), contribui para o apagamento da heterogeneidade, assim, o sujeito enuncia sob o imaginário de unidade discursiva e origem do dizer.

Ao enunciar, o sujeito deixa marcas de heterogeneidade, chamadas de formas de heterogeneidade mostrada (REVUZ, 2004), por meio de rupturas de sintaxe atravessada por elementos que remetem a temáticas distintas, por meio do uso de aspas, itálico, negrito, parênteses, glosas etc., e essas marcas são uma tentativa de negar a heterogeneidade

constitutiva, de aquietar a incompletude, é “uma tentativa de simbolizar a ‘falta a ser’, que marca o sujeito em sua entrada na linguagem” (CARREIRA, 2011, p. 224).

Quando fala ou escreve, o sujeito assume a função de autor. Todo discurso tem, necessariamente, um autor que remete a um sujeito em busca de unidade, logo, é heterogêneo, caso contrário não teria esse objetivo. O sujeito, como é constitutivamente fragmentado, torna-se aparentemente uno, ao produzir um discurso. Todavia, o autor também produz a diferença, porque o acontecimento (o aspecto novo) afeta a estrutura (o aspecto já existente), provocando deslocamentos, o que atribui à produção um caráter inovador e imprime a singularidade do sujeito no discurso.

O autor é o organizador do texto, tem a função de dar coerência a ele, evitando contradições e sentidos não pretendidos, ou seja, procura sempre “um ajuste perfeito entre ‘suas’ palavras e o real, que sempre escapa” (TFOUNI, 1997, p. 148 apud CARREIRA, 2001). O autor também trabalha para o processo de legitimação (apagamento do interdiscurso) e de autenticação (mecanismos sobre o intradiscurso), isso porque busca não se submeter aos processos de retomadas de já ditos e se reafirmar como origem e controlador dos sentidos. Em outras palavras, por meio da organização do intradiscurso, no qual se evidencia a heterogeneidade mostrada, o autor procura colocar-se como fonte dos discursos e direcionar os sentidos que podem ser evocados, numa tentativa de apagar sua heterogeneidade constitutiva resultante do interdiscurso e da entrada do sujeito no mundo simbólico.

Nos diários produzidos durante este estudo, os adolescentes assumem função de autores, logo, tentam acobertar a heterogeneidade que os constitui, simbolizando a falta, num processo em que o velho é retomado, mas que o novo e o singular são aflorados. A falta causa angústia e, ao simbolizá-la, pode-se dar-lhe significação ou ressignificação.

3.2.4 Procedimentos de produção e coleta dos registros de pesquisa

Após autorização do juiz para a realização deste estudo dentro da *Casa Abrigo*, ficou determinado pela coordenadora da instituição que a pesquisa poderia ser desenvolvida uma vez por semana, durante uma hora, sem interferência nas atividades habituais dos adolescentes, os quais só participariam da pesquisa por livre e espontânea vontade.

O *corpus* é constituído por três tipos de produções escritas: a) respostas a um questionário elaborado, a fim de estabelecer relação entre os sujeitos de pesquisa e a pesquisadora e de obter informações sobre esses sujeitos; b) escritos sobre compreensões de leituras realizadas, em voz alta, pela pesquisadora, juntamente aos adolescentes; e c) diários

autobiográficos redigidos pelos instituídos. No entanto, tendo em vista o tempo determinado para término deste trabalho, os recortes discursivos para análise foram feitos apenas desse último tipo de produção, ou seja, dos diários autobiográficos; os demais registros serviram de apoio ao trabalho analítico.

Logo no primeiro encontro com os adolescentes abrigados, foi detectada a dificuldade acentuada em ler e escrever, o que exigiu a mudança de rumos planejados para as atividades. Não seria possível solicitar a redação de diários sob autonomia somente dos adolescentes; seria necessário um acompanhamento prévio mais lento para o desenvolvimento de algumas habilidades em leitura e escrita e para criar um vínculo de confiança em relação ao projeto e, enfim, proceder-se aos diários. Nesse sentido, foram feitas leituras de textos simples, como fábulas, e depois de textos selecionados que apresentassem linguagem simples, como alguns contos, crônicas e reportagens, mas com temáticas não infantis; e também foram propostos filmes que pudessem contribuir para uma introspecção feita pelos próprios adolescentes. Na verdade, eram escolhidos temas que revelavam dificuldades, tristezas humanas, a fim de sensibilizar os adolescentes para que repensassem em suas próprias vidas a fim de perceberem angústias de outras pessoas ou personagens talvez mais profundas e dramáticas comparadas às que sentiam. Isso porque a queixa por estar na *Casa* era constante.

Uma das atividades de leitura realizadas envolveu o conto “Menina dos fósforos”, do autor Hans Christian Andersen, cujo enredo basicamente é sobre uma menina que saiu às ruas numa noite fria de inverno, nas vésperas do Ano Novo, para tentar vender alguns fósforos. A personagem não poderia voltar para casa sem dinheiro porque apanharia do pai e sentou-se em um canto, de onde via as luzes que enfeitavam a cidade e as casas e sentia o cheiro das comidas das ceias. Começou a lembrar-se da avó, pessoa de quem tinha muita saudade, desde o falecimento, e pouco a pouco, imaginou-se junto dela; é o momento em que a menina acabou por morrer de fome e frio na rua, sem que ninguém a ajudasse.

Após a leitura desse texto e de outros de temática marcante no que diz respeito ao sofrimento humano, era pedido que os adolescentes escrevessem o que haviam entendido e sentido durante a leitura, tentando relacionar o que leram com a própria vida.

Depois de alguns encontros, concomitantemente às atividades de leitura, foi solicitada a produção de diários. Para essa proposta, passou-se por duas etapas: primeiramente, realizou-se uma atividade de leitura, durante vários encontros, do livro “O diário de Zlata” (FILIPOVIC, 2011), livro-diário de uma menina que conta suas angústias e infância destruída durante uma guerra que realmente ocorreu onde morava: Sarajevo, antiga Iugoslávia. A obra foi escolhida por ter sido escrita por uma adolescente que passou por momentos difíceis,

como ocorreu com os adolescentes. Após a leitura e discussão do livro, eles passaram a também escrever diários, da maneira como quisessem, sem horário ou regra preestabelecida, sobre a própria vida, sua rotina, suas angústias, alegrias, amizades, expectativas futuras, enfim, assuntos gerais, conforme proposta inspirada no enredo do filme “Escritores da Liberdade” (FREEDOM, 2007), ao qual os adolescentes assistiram por solicitação da pesquisadora.

Ao longo das atividades e da produção dos diários, a pesquisadora também elaborava um diário, anotando suas percepções desses processos, e coletava informações, por meio dos funcionários da instituição, sobre os acolhidos, a história de vida deles, bem como a rotina na *Casa*, informações que serviriam de apoio para o empreendimento da análise dos registros de pesquisa.

Mesmo com tantas dificuldades de escrita, os adolescentes passaram a redigir seus diários; apenas uma menina cujas dificuldades de escrita eram intensas não deu andamento ao seu diário, mas se reunia com os outros e participava das leituras. Houve resistência inicial, mas a surpresa ocorria a cada encontro em que se observavam e se liam, com permissão dos autores, os diários cada vez mais preenchidos. No entanto, como muitos diários apresentaram uma escrita ininteligível, os recortes discursivos para a análise foram feitos daqueles que possibilitavam uma compreensão razoável dos escritos, totalizando-se sete (7) diários, sem, claro, serem excluídos do projeto os demais, que se entusiasmavam cada vez mais com seu progresso.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DO *CORPUS* DE PESQUISA

No presente capítulo, embora a análise já tenha sido iniciada com a escolha do foco para o qual se direcionaria o olhar do analista, fundamento central da perspectiva discursiva francesa, apresentam-se, para uma melhor organização do trabalho, as análises empreendidas dos recortes discursivos feitos da escrita de diários elaborados por adolescentes acolhidos por uma instituição pública, popularmente nomeada de *Casa Abrigo*, mantida pela prefeitura de uma cidade do interior do estado de São Paulo, como já mencionado no capítulo relativo aos procedimentos metodológicos e às condições de produção do *corpus* desta dissertação. Para organização das reflexões analíticas, elas serão divididas em subitens que poderão, ao mesmo tempo, dialogar entre si.

4.1 Modernidade e amor do Outro

No processo de subjetivação de sujeitos desejanter, isto é, sentem-se faltantes, fazem projeções, há dois aspectos cujos efeitos devem ser considerados: o amor do Outro e o Nome-do-Pai. O primeiro forma-se a partir do enigma fundado no estágio do espelho quando a criança se percebe, pela primeira vez, separada da mãe, e, por conseguinte, incompleta e faltante, mas com ilusão de completude sob a qual a identificação primordial inaugura a cena para as identificações secundárias. Desde então, a criança busca o amor do Outro, maiúsculo, por ela; esse Outro, inicialmente, é a mãe ou alguém com essa função, e, depois, passa a ser o discurso dos pais (e dos outros) e o desejo deles pelo sujeito o qual é fundado pela divisão/separação da mãe. O eu é produzido pelo Outro (pelo Amor do Outro), por isso o sujeito é aquilo que imagina que seus pais (e outros) desejavam que ele fosse (UYENO, 2011b), e o Outro acaba por constituir o inconsciente do sujeito, como um discurso sobre si que, por sua vez, vai se constituindo por meio de outros discursos aos quais o sujeito se assujeita para se tornar sujeito (UYENO, 2002).

Juntamente ao enigma do desejo do Outro (o que o Outro quer de mim? O que o Outro deseja além de mim?...), que é superado à medida que o sujeito se torna sujeito de seu próprio desejo, ocorre o segundo aspecto, o relativo à intervenção da metáfora do Nome-do-Pai, cuja função é de barrar o desejo da mãe e do filho de se completarem um com o outro. É por essa função que se estabelece o limite para o prazer da criança, colocando a ela a barreira da falta

que lhe proporcionará a dimensão desejante, uma vez que o sujeito deseja porque é faltante e, por ter a falta, deseja.

Tanto o amor do Outro quanto a metáfora do Nome-do-Pai devem ser ratificados ao longo do desenvolvimento do sujeito, para que se estruture como sujeito desejante e, por conseguinte, para que sua subjetividade pelos modos de objetivação seja bem sucedida, o que contribuirá para a construção de sua identidade. Esses aspectos são a base para que se estabeleça a dimensão desejante do sujeito; sem uma base identificatória solidificada e a imposição de limites pela função do Nome-do-Pai, mais tarde exercida pelas leis sociais, inserindo-o no mundo simbólico, o sujeito pode apresentar, como explica Forbes (2010), uma estrutura tendencialmente desbussolada, sem limites para o gozo, o que o aproxima da morte e afeta suas identificações secundárias, por meio das quais ele buscaria, com responsabilidade, a satisfação de seu desejo e, conseqüentemente, a completude inatingível, percorrendo um caminho em direção à vida.

Nos adolescentes acolhidos, dentre os quais alguns viveram nas ruas, é possível supor a carência ou mesmo a falta do amor do Outro ou sua ratificação, que produziria uma demanda incessante de amor do Outro, e também a função do Nome-do-Pai fragilizada, uma vez que esses sujeitos não tiveram por muito tempo uma instância que os barrasse satisfatoriamente, para que não ultrapassassem, em busca do gozo, a linha que separa o princípio do prazer de que todos são constituídos e para além do princípio do prazer.

Este sub-capítulo foi composto a partir de uma regularidade discursiva, que significa uma repetição de elocuições que remeteria a uma formação discursiva e permitiria a compreensão do sujeito e do discurso em análise, procedimento fundamental do analista de discurso. Foi observado, com recorrência, nas produções textuais, um aparente paradoxo formado a partir do fato de que, embora anteriormente a sua entrada na *Casa Abrigo* os adolescentes vivessem em condições desfavoráveis de moradia, alimentação, família e de toda forma de carência, e dessas condições queixavam, enunciaram ter uma verdadeira aversão pela instituição de acolhimento que resultava muitas vezes em fugas desses adolescentes, fugas, aliás, de conhecimento do senso comum.

Expõem-se, a seguir, recortes discursivos sobre os quais se lança um olhar analítico para tentar desvelar, compreender esse “paradoxo”.

Primeiramente, apresenta-se um recorte discursivo do diário (doravante RD) 1⁵ de um dos adolescentes instituídos (doravante A) 1 em que ele relata como a família tinha passado a viver logo após o pai tê-la abandonado e ido embora para seu estado de origem, Ceará.

RD1

A1

Foi quando a pastora Eliete Faria, pastora da igreja que frequentávamos, nos abrigou numa casinha simples com uma cozinha, um quarto e um banheiro. Era um local de difícil acesso, no meio do nada. Foi uma época tribulada. Não havia energia elétrica nem encanamento pra água potável. Minha mãe tinha que descer até o registro d'água pra buscar. Usávamos velas pra iluminar a casa. Ah, e quando ela descia pra buscar água, eu ficava chorando em casa porque ela não conseguia me levar e trazer o balde cheio depois. E chorava e chorava. Acho que eu tinha medo dela me deixar e ir embora também.

Em RD1, A1 interpreta como causa de seu sofrimento, o que pode ser inferido pela repetição do verbo *chorar* (“... *E chorava e chorava*), o receio da perda do amor do Outro materno. Essa atribuição é sustentável em razão de, embora faça menção ao sofrimento, às condições precárias em que a família vivia, como falta de moradia própria, falta de saneamento básico, falta de água, todas as dificuldades pelas quais a família passava, a menção ao chorar, por três vezes, se faz em relação aos momentos em que a mãe precisava se ausentar. Não se pode concluir que A1, por ser ainda muito jovem, tenha tido a percepção precisa da importância de bens materiais e, por essa razão, responsabilizar o receio da perda do amor do Outro como causa de seu sofrimento; porém não se trata de A1 ter tomado essa vida como satisfatória, uma vez que ele descreve pormenorizadamente a dificuldade enfrentada. Essa menção leva à pressuposição de que o conforto a ele oferecido pela *Casa Abrigo* fosse levado em consideração, o que não ocorre como pode ser observado em RD2:

⁵ Legenda

RD: Recorte Discursivo

A: Adolescente instituído

P: Pesquisadora

RD2

A1

Mas infelizmente, tínhamos que voltar pra XXX [nome da cidade]. E em janeiro voltou tudo ao normal. Voltamos à rotina: escola, casa abrigo.

Para a minha desgraça, o pessoal da educação criou a Casa Abrigo II. Aí sim meu mundo desabou! Me separei dos meus irmãos. Foi um dos momentos mais difíceis e revoltosos pra mim! No dia 18 de abril de 2008, aniversário do XXX meu irmão, eu nem os vi direito. Fui da escola direto pra Casa II.

Me revoltei com as coordenadoras de lá, XXX e YYY. Mas não tinha o que fazer. Eles mandavam em mim. Como se eu fosse um objeto que vai pra lá e pra cá.

Foi na Casa II que eu comecei a emagrecer, mas de desgosto. Minha vontade era ficar com a minha família, meus irmãos.

Como se pode observar, A1 enuncia não gostar da *Casa Abrigo*, o que fica evidente pelo uso da conjunção coordenativa adversativa “mas”, na expressão *Mas infelizmente* com a qual abre o RD2 por meio do qual promove o desvio de argumentação que vinha sendo dirigida desde o início do excerto, denunciando que o adolescente enuncia querer algo oposto à volta à instituição, e, não se bastando em desviar a direção argumentativa, intensifica essa direção pelo uso do advérbio de modo *infelizmente*.

Em outra passagem, mais precisamente no penúltimo parágrafo do RD2, A1 explicita os embates que tinha com os funcionários da *Casa*, quando redige *Me revoltei com as coordenadoras de lá, XXX e YYY*.

Embora se pudesse contra-argumentar que essa menção a não gostar da *Casa Abrigo*, a lamentar ter de voltar para lá seja inerente, faça parte das condições de produção do discurso de crianças instituídas, perceber-se-á na sequência do texto que o que os angustia é a falta da liberdade, em seu sentido de ter de obedecer ao que lhe era imposto.

Na sequência da lamentação em ter de voltar à *Casa*, utiliza-se novamente da conjunção coordenativa de valor adversativo *mas*, ao redigir *Mas não tinha o que fazer*. por meio da qual, embora ratifique a discordância com os procedimentos da instituição, revela-se resignada.

Essa resignação, entretanto, não se faz sem a explicação de como se sentia (o que revela o caráter pletórico, transbordante da escrita, aspecto que será analisado em outro item de análise), quando enuncia que se sentia como um objeto (*Eles mandavam em mim. Como se eu fosse um objeto que vai pra lá e pra cá.*). De imediato, poder-se-ia compreender essa aversão à *Casa* como uma atitude de resistência inerente a todas as relações de poder (FOUCAULT, 1987), sobretudo próprio das instituições que materializam os Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985), onde havia uma rotina, com regras (*Voltamos à rotina: escola, casa abrigo.*) a serem seguidas por meio da vigilância dos funcionários. Essa rotina é própria do mundo simbólico contra a qual os sujeitos se opõem como resistência à simbolização, configurando o mal-estar provocado pelo conflito entre dois polos sob os quais o sujeito se equilibra (UYENO, 2010): a pulsão de vida, própria do mundo real, da qual o sujeito é constituído sob a condição de *infans*, antes de sua entrada no mundo simbólico, organizado pela linguagem e a pulsão de morte, da agressividade e da destruição.

A regularidade discursiva que determinou a composição deste item de análise que remete a uma formação discursiva e se faz por um interdiscurso sob o qual A1 enuncia retomando discurso de excluído, reclamando a falta da família e de cuidados afetivos. Para além da resistência ou paralelamente a ela, porém, sem que se consiga distinguir seus limites, o que se revela estar em jogo é o amor do Outro (LACAN, 2008) que, embora constitutiva de todos nós, apresenta-se extremamente em evidência, o que nos permite pensar em uma subjetivação de natureza psicanalítica. A demanda incessante de amor do Outro implica que não foi satisfatoriamente superado o enigma do desejo do Outro, a partir do qual a criança se estrutura como sujeito de seu próprio desejo, e, como tal, capaz de, por meio da linguagem, lançar-se em busca de substitutos simbólicos para sanar seu desejo, que será para sempre insatisfeito. Portanto, o adolescente que ainda demanda recorrentemente o amor do Outro (o que parece ser o caso de adolescentes abandonados quando crianças) pode ter prejuízos para a sua consolidação enquanto sujeito de desejo, na medida em que lhe falta uma base identificatória que ratifique a identificação primordial e o prepare para identificações secundárias, o que, inevitavelmente, afeta os processos de subjetivação e, por conseguinte, sua identidade: sempre à mercê dos desejos dos outros, colocando-se como objeto, além de não obter formas que lhe assegurem a ilusão necessária de completude para que o sujeito sempre se lance em busca de uma completude verdadeira, a qual nunca poderá ser alcançada, mas que impulsiona o sujeito à vida. Em outros termos, a demanda incessante do amor do Outro pode fixar o sujeito em uma identidade de objeto de desejo, imobilizando-o na busca de seu próprio desejo.

Em RD2, parece evidenciar-se o desejo do amor do Outro de A1, no sentido de desejar o amor por ele – desejar o desejo do Outro, como expressa Lacan –, como em *Minha vontade era ficar com a minha família, meus irmãos*, o que explicaria um sujeito renunciar a uma vida com conforto, num lugar onde há alimentação; possibilidade de banho; cama confortável, com cobertores quentes, enfim, onde as demandas de necessidades físicas são satisfeitas, para continuar passando dificuldades dessa ordem, mas junto à família. Embora não tivesse passado fome, tendo se alimentado regularmente na *Casa*, A1 afirma ter emagrecido atribuindo esse emagrecimento ao sofrimento provocado pela falta da família (*Foi na Casa II que eu comecei a emagrecer, mas de desgosto. Minha vontade era ficar com a minha família, meus irmãos.*). Observe-se o desejo pela família produzido pela falta, revelando que desejo e falta são co-extensivos. Depoimentos do senso comum que ratificam o conteúdo do RD2 de A1 enunciam que irmãos abandonados tendem a se unirem, talvez em tentativa de manter o amor do Outro que julga existir no que restou da família: não se trata propriamente de ter *vontade de ficar com a família*, mas desejar o desejo do que restou da família por si.

Em síntese, não se trata apenas de não gostar da *Casa Abrigo* como uma concretização da memória discursiva de que nunca a instituição será melhor que a vivência em âmbito familiar, a partir do interdiscurso com o discurso de excluído e de morador de rua, mas trata-se de demanda do amor do Outro. Não se pode deixar de perceber que A1 procede pela escrita à demanda do Amor que demandaria do analista, esperando que ele restitua o *quantum* de amor que lhe julga que não lhe foi dado na infância (UYENO, 2013).

Outros recortes de outros adolescentes corroboram essa explicação para o paradoxo entre a vida antes da *Casa Abrigo* e na *Casa*, como é o caso do RD3 de A2, transcrito a seguir.

RD3

A2

[...] continuei lá por um ano depois minha querida ou seja amada mãezinha XXX tinha falecido. Ai tudo isso começou fui parar aqui neste lugar horrível chamada Casa de Abrigo 2 [grifo do adolescente].

Mas eu não vejo nada daquilo que vivi, como uma vergonha, mas sim como uma vitória, como um orgulho.

Como às vezes em que entrei em caçambas de lixo, para pegar comida. Como a caçamba do zate-zate perto da univap [grifo do adolescente].

Á partir daí, fiquei sem rumo, depois que minha mãezinha XXX faleceu, até hoje sinto sua falta ela era a única pessoa que tenho certeza que não abandonaria, a ponto de me deixar sem liberdade ficar longe dela e da minha querida família.

No RD3, embora caracterize a instituição de acolhimento como *lugar horrível*, retomando discursos que consideram as instituições como lugares de excluídos e/ou prisioneiros, A2 relata que passara fome tendo que procurar no lixo o que comer. O adolescente menciona preferir a vida que levava anteriormente à sua entrada na *Casa Abrigo*, conforme sentido estabelecido pela conjunção “mas” mediando a ideia *horrível* da instituição e *como as vezes em que entrei em caçambas de lixo, para pegar comida*.

Novamente, em RD3, evidencia-se que, embora evocada (... *a ponto de me deixar sem liberdade...*), para além da liberdade, o desejo de A2 é do amor do Outro, uma vez que não enuncia querer ser livre e descompromissado com a vida, mas sim querer uma família, uma pessoa que lhe endereçasse amor (... *sinto sua falta ela era a única pessoa que tenho certeza que não abandonaria...*). As formas pelas quais A2 se refere à avó, com o emprego do possessivo *minha*, dos adjetivos *querida* e *amada* e do substantivo *mãe* no diminutivo, *mãezinha*, parecem revelar o sentimento carinhoso que existia entre ela e o adolescente, o que corrobora o fato de que a falta do endereçamento de amor da avó causa mais sofrimento a A2 do que a fome e outras possíveis dificuldades que tenha passado nas ruas. Demandando o amor do Outro, A2 se refere à avó que o criara e veio a falecer, revelando que a mãe é, como postula Lacan, uma função.

Não se trata de atribuir à Casa a característica de *lugar horrível*, mas de que não cumpre a sua demanda: não se trata de suprir as carências fisiológicas, mas do que julga ter-lhe sido negado na infância, isto é, de suprir as demandas do amor do Outro.

Outro adolescente, codificado como A3, relata uma situação difícil sob a qual vivia antes do acolhimento institucional:

RD4

A3

Essa história [referência ao conto “Menina dos fósforos”, lido em uma atividade de leitura realizada com os adolescentes] mexeu muito comigo por que mostra como as pessoas são insensíveis mesquinhas.

Antes de vir para casa meu padrasto obrigava eu vender doces na rua mas agora mudou não faço mais isso.

Eu fugi da casa passei fome fiquei uma semana fora da casa abrigo mas depois eu voltei fui capturado dai eu vim para cá.

No primeiro parágrafo do excerto, embora haja ficção por parte de A3 ao se referir ao conto “Menina dos Fósforos”, parece se evidenciar o potencial de subjetivação e de identificação das histórias trabalhadas em atividades com os sujeitos de pesquisa. O conto, de Hans Christian Andersen, lido com os adolescentes da instituição parece ter sido a responsável pela remissão a si por A3 e por sua subjetivação como constituição enquanto sujeito. Esse RD revela a importância do acesso ao letramento que pode contribuir para a subjetivação dos sujeitos como sujeitos desejantes, principalmente em casos de abandono em que a base identificatória, formada a partir da primeira identificação e especular, demonstra-se fragilizada.

A3 menciona ter vendido, forçadamente, doces na rua, ou seja, ter sido explorado por seu padrasto, um dos motivos que, segundo a psicóloga que o atendia na Casa, determinara seu encaminhamento para o acolhimento. Embora enuncie reconhecer a exploração pelo padrasto, afirma ter fugido da instituição e chegado a passar fome. Seu retorno à *Casa Abrigo* não ocorreu espontaneamente: o emprego da voz passiva (*fui capturado*) e do verbo “capturar” pressupõe que o adolescente, apesar de vítima da exploração e da fome, não queria voltar para a *Casa Abrigo*, mas foi forçado a tal. Em outras palavras, os enunciados de A3 levam à pressuposição de que a instituição não significa mudança e melhora de vida, não atende ao que, para o adolescente, vale mais do que comida ou abrigo, isto é, não atende à sua demanda de desejo do Outro. O que se percebe é a divisão do sujeito entre a liberdade da rua e a segurança do mundo simbólico, como em *Eu fugi da casa passei fome fiquei uma semana fora da casa abrigo mas depois eu voltei fui capturado dai eu vim para cá*. Como se pode perceber, há contradições no RD4 de A3: fugiu da *Casa* onde não seria obrigado a repetir a história da Menina dos fósforos.

A falta de endereçamento de amor materializa-se em constantes queixas dos adolescentes, como no RD5 de A2, transcrito a seguir:

RD5

A2

Pois estou um pouco triste pois queria sair com minha familia para comemorar-mos o natal e o ano novo juntos todos alegres.

Talvez se eu sair, vou ver se dá para eu ir à casa do meu avô XXX, para perguntar se ele pode me adotar e cuidar de mim pois ele cuidou da minha irmã (YYY).

E se ele cuidasse de mim ou seja me adotasse eu poderia fazer o que eu sempre sonhei, que é cuidar do meu pai que está doente.

Esse fragmento retirado do diário de A2 parece enunciar a falta de amor do Outro, o que pode constituir um vazio identificatório (ARPINI, 2003) que prejudicará a constituição da identidade do adolescente. Essa falta de amor do Outro pode ser inferida pela expressão de A2 de que não seja apenas adotado como também receba cuidados, conforme se pode compreender com o emprego da conjunção coordenativa aditiva *e* em *me adotar e cuidar de mim*. Embora se possa contra-argumentar que esse enunciado possa pertencer à ordem do querer de ordem sócio-histórica do cuidado que cabe à família, parece nos permitir afirmar que seja da ordem do desejo. Essa atribuição se sustenta mais adiante, no trecho *E se ele cuidasse de mim ou seja me adotasse*, no qual se revela uma hesitação entre *cuidar* e *adotar*, mediados por uma expressão de intercalação em que A3 revela linguisticamente ter havido uma não correspondência entre a palavra e a coisa que nomeia de natureza psicanalítica, segundo Authier-Revuz (2004), revelando a heterogeneidade de que é constituído. Essa hesitação parece revelar que o adolescente considera insuficiente que cuidem dele e julgue primordial que o adotem; isso porque talvez tenha percebido que recebe cuidados na instituição de acolhimento e não sejam esses cuidados aos quais ele se refere, mas sim os cuidados familiares, o amor do Outro. Também por meio da conjunção subordinativa condicional *se*, em *E se ele cuidasse de mim ou seja me adotasse eu poderia fazer o que eu sempre sonhei, que é cuidar de meu pai que está doente*, A2 parece enunciar a possibilidade de poder cuidar do pai para obter o amor do Outro, o que nos permite imputar não constituir um enunciado da ordem do querer sócio-histórico, mas da ordem do desejo .

A4 ratifica a falta de amor do Outro:

RD6

A4

Eu pazei mico no parqui no polo eu lenbor de tudo os pasado cando eu estava com você mãe eu te amo de mais não vou tesquecer mamãe euso o seu felinho os para você não quero im para a casa da vó XXX e o vô YYY e tanben para a casa de minha imã ZZZ e o tiu careca KKK.

ZZZ [referência à avó] eu te amo de mais avó toma muito cuidado

Resumidamente, a condição que ocasionou a entrada de A4 na instituição de acolhimento foram as constantes discussões e agressões físicas até que, certa vez, em meio a um sério desentendimento familiar, o adolescente, em defesa da mãe, alcoólatra e homossexual, agrediu a companheira dela com uma pedra. Diante do quadro, o Conselho Tutelar determinou a institucionalização do adolescente.

Em seu diário, A4 estabelece interlocução com a mãe (*eu estava com você mãe*) e direciona seu apelo por amor, carinho, parecendo tentar persuadi-la por meio da revelação de seu amor por ela (*eu te amo de mais não vou tesquecer mamãe*) e por meio do diminutivo no substantivo *felinho* (filhinho), com o qual A4 parece pretender agradar à mãe, oferecendo-se como objeto de desejo dela. O adolescente diz amar todos os seus familiares, mas não querer morar com eles (a medida de encaminhar a guarda de crianças para membros familiares é primordialmente tomada pelo juiz para que o jovem vá viver mais próximo de sua família); A4 deseja o amor do Outro materno, que seja uma referência para identificações secundárias necessárias para a formação do sujeito do desejo, incompleto e que se movimenta em direção à completude, isto é, de seu desejo, essencial para que o sujeito não se identifique como objeto, com identidade fragmentada, sem se mobilizar em busca de seu próprio desejo.

Essa fragmentação também se manifesta no RD7 de A5:

RD 7

A5

Deus obrigado pelo dia que senhor meu deu Deus eu queria pidi a senhor que meu irmão vem mebucar para eu passar minha feras na casa da minha tia. Deus eu tinha muita fé no senhor eu queria que minha tia vai vim me bucar quando estou na casa dela eu fou falar em

XXX eu queria falar uma coisa dai eu falar sim eu posso passar uma se eu tiver bem dai falar sim eu posso morar na casa dela porque eu sou Homem eu não fou fazer as coisa que estava fazendo poxemplo fica na rua mais tarde bebe pinga eu não quero mais coisa rum eu quero trabalha ajuda na casa da minha tia. Deus quando eu estava lá na casa da minha tia eu falar muito bobera para meu irmão YYY. Sem YYY não da fica longe o YYY adora a namora dele eu [...] ele é tudo para mim porque eu sou um chato eu queria ser menino legal eu não sou legal até chiguei primo ZZZ eu fale cada coisa rum para dois Deus me desculpa pelas coisa que eu falar [...]

O RD7 revela-se fortemente marcado pelo discurso religioso, em que se pede a Deus para que auxilie os humanos na Terra, conforme tradição cristã cuja crença é de que Deus determina a vida dos homens. O diálogo estabelecido com Deus, agradecendo a Ele pelo dia que ele planejara traz o discurso religioso de que se deve agradecer e não só pedir. Evidenciam-se, ainda, a insatisfação de A5 com a *Casa* e a vontade de ir morar com algum familiar, quando promete não ficar até tarde na rua e não beber mais pinga, ou seja, não mais ter comportamentos considerados socialmente inadequados para um adolescente ainda sob a responsabilidade de um adulto. Embora não se possa deixar de perceber nessa passagem a determinação do imaginário discursivo pelo qual A5 escreveria o que imaginava que coordenadores da *Casa*, o juiz que determinara sua institucionalização ou mesmo a pesquisadora esperavam dele ouvir, ao enunciar estar disposto a se submeter às regras do mundo simbólico, o faz para agradar à família, como *trabalhar*, ser um *menino legal*. Para ser amado, A5 parece oferecer-se como objeto de desejo dos outros, sem ter parâmetros de sua dimensão desejante.

A5 parece dividido entre a liberdade lhe proporcionada pela rua e o mundo simbólico, das leis e regras, divisão essa que configura o mal-estar da civilização elucidado por Freud (1997). No entanto, diferentemente de sujeito desejante cuja subjetivação ocorreu adequadamente por meio da intervenção do Nome-do-Pai e da formação de uma base identificatória iniciada a partir da primeira identificação especular, A5 parece se estruturar pela ordem simbólica, uma vez que enuncia querer se submeter a ela para ser aceito pelos familiares, ou seja, oferecer-se como objeto de desejo dos outros para obter o amor do Outro, tão caro a A5.

Em outro RD, A5 projeta sua vida com base no amor que lhe teria sido endereçado e na vida que vislumbra vir a construir:

RD8

A5

Deus hoje fui muito legal

Deus eu estou com meto porque eu não quero ficar na fundação casa por que la não é para mim eu não sou um menino que vende drogas. Deu quero fica com meu irmão XXX o irmão XXX ele é tudo para mim Deus eu não to dano falor no XXX porque ele esta tano o melhor dele. Queria que que senho me alumina niha vida pra na escola tomara que mosa. Com meu irmão XXX queria que senho ajuda meu irmão XXX acha uma casa muito boa para eu morar e ajudar XXX a deus quero que tudo para tabalha no supermercado deus quero que me ajuda fica diboa qui na casa e na escola por favor deus eu istou maginano minha vida la fora minhas coisa que ter uma bicicrita para eu ir na escola e eu istou esquesino eu quero ir na casa deus por que deus ele é tudo para mim e para todo muto que sem ele não e nada e quero que senho anina a vida do meu irmão XXX e a norada dele e muito obrigado Deus.

Ainda com um discurso marcado pela religião, a interlocução estabelecida com Deus/senhor ocorreu 13 vezes, o que revela um apelo desesperado de A5 para que um auxílio divino aconteça em sua vida. O adolescente revela a representação que faz da Fundação Casa: espaço para onde são direcionados menores em conflito com a lei. Essa representação parece ter sido determinada pela imagem que faz de si como sujeito que cometeu algum crime por estar ali, em uma instituição que, embora tente dela deslocar, ainda é constituída de características do sistema prisional. Argumenta que, por não ser um menino usuário ou traficante de drogas, não deve ir para a Fundação Casa, o que contradiz com seu relato em RD7, quando afirmou que não iria mais beber pinga, o que leva à pressuposição de que A5 bebia, possivelmente nas circunstâncias em que, segundo a coordenadora da *Casa Abrigo*, perambulava pelas ruas com grupos de meninos.

Mais adiante, A5 roga a Deus para ficar junto do irmão (o que corrobora a afirmação corrente acerca da união que se estabelece entre irmãos que sofrem o abandono) de quem

demanda amor, mas para isso pede também que Deus ajude o irmão a conseguir um emprego e uma boa casa, condições essenciais para que o juiz conceda a guarda de A5 para esse irmão. O trabalho no supermercado a que o adolescente se refere é destinado a ele próprio por meio de um projeto da prefeitura em parceria com empresas da cidade. Transpostos esses desafios, A5 enuncia imaginar-se fora da instituição (*istou maginano minha vida la fora minhas coisa...*), fantasia necessária do que seria uma vida boa e normal, como ter uma bicicleta para ir à escola (*que ter uma bicicrita para eu ir na escola*). Esse trabalho com a fantasia é um dos benefícios que o diário buscou proporcionar, e o *corpus* analisado revela ter proporcionado; é um trabalho com a simbolização sobre a qual se tratará no item 4.3.

O que se evidenciou nesta seção de análise foi que, como eram meninos e meninas que moravam nas ruas ou viviam sob condições pouco definidas em relação à estrutura familiar, sem muitas vezes os cuidados dos pais, os adolescentes tornaram-se marcadamente divididos entre a liberdade, manifestada pela dimensão do real, e o mundo simbólico (da linguagem, das leis, da civilização) – no qual o Nome-do-Pai se manifesta e ao qual os adolescentes resistem, embora enunciem estarem dispostos a ele se submeterem em troca do amor do Outro.

A demanda incessante pelo amor do Outro parece significar a procura do adolescente por um endereçamento de amor que lhe proporcione segurança identitária; parece demandar o preenchimento daquilo que julga não ter recebido na infância. Sendo assim, é possível relacionar o amor do Outro a um amor da Modernidade, próprio de um período em que, diferentemente da Pós-modernidade, a sociedade tinha características marcadamente organizadas de maneira vertical (FORBES, 2010; 2012), em que havia uma hierarquia masculina e um eixo vertical de identificações que, basicamente, eram ideais que orientavam o sujeito. Os adolescentes, quando demandam amor do Outro, parecem, portanto, buscar uma orientação de identificação, iniciada na fase do espelho, com a primeira identificação especular. Diante da falta do amor do Outro, o adolescente pode assumir, como foi observado em alguns pontos da análise desta seção, uma posição de objeto de desejo e nela se fixar, e não de sujeito desejante que, por meio dos processos de identificações, busca uma identidade que lhe assegure ilusão de completude. Outros adolescentes, a despeito da, segundo sua interpretação, ausência dos pais e de outras pessoas que ocupassem essas posições, o que os tornaria tendencialmente com dificuldades de se subjetivarem pelos modos de objetivação em razão de os processos de identificações não terem sido reforçados, não se revelaram desbussolados como se suporia. Essa indeterminação parece revelar a imponderabilidade da constituição subjetiva a partir da identificação primeira.

4.2 Sujeitos (pós-)modernos: pais (des)bussolados

Entre os vários autores como Bauman (2010) e Birman (2005), para Forbes (2010), a sociedade vem passando por uma horizontalização em que as autoridades estão em declínio. Logo, observa-se que as instâncias encarregadas de exercerem a função do Nome-do-Pai estão enfraquecidas por uma ordem pós-moderna dos discursos.

O uso dos parênteses no título deste subitem sugere a co-existência de sujeitos modernos e pós-modernos, numa mesma sociedade, assim como também sugere uma tendência para a pós-modernidade de alguns sujeitos, ou seja, não se pode, muitas vezes, identificar incisivamente um sujeito como moderno ou pós-moderno.

Nesta seção de análise, foi contemplada a regularidade discursiva que dizia respeito à menção dos adolescentes a seus pais, com o objetivo de, nesses RD, perceber qual é a sua participação no desejo do Outro manifestado por eles na seção de análise anterior.

Seguem-se os primeiros recortes discursivos do diário de A1, que dizem respeito ao seu pai.

RD9

A1

Quando eu tinha entre 3/4 anos, meu pai foi embora pro Ceará, sua cidade natal. Eu fiquei com a minha mãe. Ela estava grávida do XXX. Eu que escolhi o nome.

Nessa época, minha mãe não trabalhava e nós morávamos de aluguel; meu pai que sustentava a casa. E quando ele foi embora, nós fomos obrigadas a sair de casa, pois o aluguel estava atrasado.

Foi quando a pastora XXX, pastora da igreja que frequentávamos, nos abrigou numa casinha simples com uma cozinha, um quarto e um banheiro. Era um local de difícil acesso, no meio do nada. Foi uma época tribulada. Não chegava energia elétrica nem encanamento pra água potável [...].

Por meio dos relatos de A1, que não se caracterizam como ficcionais porque corroboram informações que constam em documentos da instituição relativos ao adolescente, tem-se acesso a características de seu pai que se configuram como próprias da Pós-modernidade, como o estabelecimento de relações superficiais, frágeis e descartáveis,

baseadas no caráter flexível e no discurso de liberdade (BAUMAN, 2010). Todo esse contexto configura a sociedade do excesso para Birman (2005), sem limite, para Forbes (2010) e, conseqüentemente, irresponsável, o que pode constituir o sujeito cuja função de pai de A1 não o comprometeu a assumir a responsabilidade por sua família, fato que ocasionou o encaminhamento de A1 para a instituição social que lhe pudesse dar amparo para a sobrevivência. Observa-se a ocorrência da horizontalização da sociedade, em que as autoridades (Família, Igreja, Escola...), próprias do mundo simbólico que substituem a interdição paterna e primeira, as quais lhe conferiam certezas vêm sendo enfraquecidas. Diante do comportamento do pai, de quem se esperava zelo pelos filhos, A1 assim o caracteriza:

RD10

A1

Meu pai é um covarde. Fugiu quando seu posicionamento deveria ser de homem.

Embora possa constituir um interdiscurso, A1 apresenta uma representação de pai sócio-historicamente construída como aquele que deve ser *homem*, no sentido de chefe de família, respeitado, honrado, corajoso para enfrentar os desafios e zelar pelos filhos. Embora A1 possa enunciar sob um imaginário discursivo (PÊCHEUX, 1969) que determina seu dizer em função do enunciatário, parece que se constitui contrariamente à ideia de sociedade líquida (BAUMAN, 2010), em que valores são vulneráveis e voláteis. Revelando-se movido por ideais da modernidade, os laços familiares, para A1, devem se fazer fortes, apesar dos problemas. Nesse RD, fica explicitada a ausência do pai em sua tarefa de fortalecer a função paterna que garantiria a plena inserção de A1 no mundo simbólico, os processos de subjetivação e as de sua identidade.

Em relação à mãe, relatos de A1 também possibilitam entendê-la como sujeito pós-moderno. Segundo relatos do adolescente, e confirmados pelos documentos e pelos funcionários da *Casa*, o que nos permite afirmar que não se trata de interdiscurso ou de ficção ou interpretação de A1, deixada pelo marido com quatro filhos, ela foi acometida de depressão e pediu ajuda ao poder público, mas engravidou de outra pessoa enquanto os filhos aguardavam por ela:

RD11

A1

[...] Até que um dia, ela foi falar com a assistente social. A solução? “Põe seus filhos na casa abrigo, se estabiliza, e pega eles de novo” [grifo nosso]. Foi o que minha mãe fez.

[...]

Foi a época que eu mais chorei. O que eu não entendia era que, nós 4 na casa [referência à instituição de acolhimento chamada popularmente de Casa Abrigo], e a minha mãe engravidada de novo. Uma revolta tomou conta de mim. Eu fiquei com muita raiva. Ela não estava nem aí para gente, eu pensava.

Como ela iria pegar nossa guarda de novo? E de 2 meses para essa “estabilização”, ficamos internos quase 2 anos.

O relato permite a inferência de que a mãe não fizera um planejamento familiar a partir do qual pudesse cuidar satisfatoriamente dos filhos, que se somavam quatro, acrescidos de mais outro do qual engravidara de outra pessoa, uma vez que o marido e pai dos quatro havia ido embora. A1 relata que, diante de uma situação difícil de saúde, a depressão, a mãe havia contado com o apoio de assistência social, mas, em vez de se estabilizar, conforme havia sido a ela proposto, parece ter se visto livre para usufruir de sua liberdade, o que explica o sentimento de raiva e de abandono que A1 contou ter sentido (*Eu fiquei com muita raiva. Ela não estava nem aí para gente, eu pensava*).

Como se pode perceber, há todo um conjunto de circunstâncias que determinam a institucionalização das crianças ou, como neste caso, as suas permanências na Instituição. A mãe que abandonada pelo pai, entrou em depressão, revelando uma estrutura pouco sólida, revelou-se também afetada pela busca de prazer sem compromissos e responsabilizações que a configura como sujeito pós-moderno, para o qual o desejo não faz a medida para as ações, mas sim o gozo (FERRETTI, 2004).

Em outros recortes, A1 relata que, mesmo que a mãe tivesse resgatado a guarda dos filhos, não quis ir com ela, porque havia conseguido uma bolsa de estudos numa escola particular, e a mãe mudar-se-ia para o Paraná com seus irmãos. Meses depois, a família voltou a se reunir e a se estabilizar, mas logo é desestabilizada por nova mudança de planos da mãe, revelando a instabilidade e os efeitos do quadro de fragilização dos laços sociais e mais precisamente, no caso da mãe de A1, dos laços familiares:

RD12

A1

Eu em XXX [nome da cidade], minha mãe e irmãos no PR.

Foi assim até agosto de 2009. Foi quando minha mãe voltou.

Ela havia passado no concurso público da cidade.

Voltei a morar com ela. Juntos de novo. Todos nós.

Eu trabalhava na YYY [nome da empresa], nos fins de semana e feriados. Comecei a ajudar minha mãe em casa financeiramente.

Até que ela mudou de ideia de novo e resolveu ir embora pro PR em abril de 2011. E lá vamos nós de novo! Eu fui morar com uma outra família da igreja. Minha mãe foi pro PR com meus 3 irmãos, e o ZZZ ficou em Tremembé com a WWW.

O RD12 denuncia a identidade fragmentada (LYOTARD, 1988), heterogênea da mãe dividida entre o mundo simbólico e o gozo que é responsável pela instabilidade que impõe aos filhos, mesmo quando todo o contexto em que vive pareça estável. Essas características, que parecem revelar uma estrutura familiar horizontalizada que pode afetar a consolidação de estrutura psicanalítica dos filhos que precisam de referências seguras sócio-historicamente consideradas ideais, que constituem simultaneamente os modos de objetivação.

A repetição da locução adverbial “de novo”, nos recortes do diário de A1, grifadas no RD12 três vezes caracteriza a vida instável, a circularidade e o caráter fragmentado da rotina de A1. Quando tudo parecia estar bem, sob controle, novas mudanças provocadas pela mãe tumultuavam a vida de A1 e as de seus irmãos.

Em registros de outros adolescentes, como o de A2, a se apresentar a seguir, também se constata familiares cuja estrutura se alinha à configuração pós-moderna de sujeito que não significa uma configuração inerente ou restrita aos casos de crianças ou adolescentes abandonados ou sócio-economicamente desfavorecidos. Trata-se de uma condição sócio-histórica em que vivemos.

RD13

A2

Sou de uma família muito simples. Minha mãe me jogou em um bueiro quando completei 2 meses depois de nascido. Mas minha avó me pegou de dentro do bueiro e cuidou de mim desde então.

É preciso que se explicita que não constava nos registros da instituição que a mãe de A2, ainda muito jovem quando o teve, sofresse de algum distúrbio ou problema psicológico que justificasse o ato de ter deixado o filho em um bueiro, o que se configura como crime, relato confirmado pela coordenadora da *Casa Abrigo*, o que nos permite afirmar que essa narração do adolescente não é ficção. Ainda que não se tenha o acesso às razões que tivessem levado a mãe de A2 a tê-lo deixado no bueiro, não se pode deixar de pensar que essa passagem trágica de sua vida pudesse ter provocado efeitos na consolidação de sua estrutura psicanalítica.

Outro recorte discursivo pode evidenciar a falta de uma família organizada verticalmente e sua conseqüente configuração pós-moderna.

RD14

A2

Quando eu estava morando com minha avó XXX, meu avô YYY estava bebado e me viu dando risada dele, porque ele estava falando engrassado.

E então ele me deu um soco certeiro na cabeça, e eu desmaiei.

Pois eu era muito pequeno e não era forte.

Pois não gostava de comer comida pois só gostava de tomar café com pão e maionese ou pão torrado mas também eu só tomava café de manhã e outro de noite. No mínimo 6 ou 7 pães por café.

O emprego do verbo “gostar” em *pois não gostava de comer comida pois só gostava de tomar café com pão e maionese* revela um adolescente que agia conforme seus gostos sem ter um referencial que o interditasse em seu acesso ao “gozo” para que se constituísse verticalmente. Esse descompromisso com a alimentação pode ser explicado por A2 ainda ser muito jovem, sem, portanto, ter conhecimento dos efeitos desse aspecto para sua vida, como qualquer jovem, mas o que se percebe é que ele não era orientado. Além disso, outro aspecto que pode corroborar a característica horizontalizada da família de A2 é o relato do adolescente de que sofrera um soco na cabeça dado por seu avô, o que ocasionou seu desmaio (*E então ele me deu um soco certeiro na cabeça, e eu desmaiei*). Embora A2 parecesse tentar explicar o episódio do soco e do desmaio, encadeando repetidas vezes a conjunção coordenativa explicativa *pois* (*pois eu era muito pequeno... pois não gostava de comer... pois*

só gostava de tomar café...), é inegável que a atitude do avô se configura como agressão física, não contribuindo para a sua formação como o mundo simbólico idealiza.

Em outro fragmento do diário de A2, o adolescente relata que: *Um dia conheci um casal que ficava em frente ao cabelereiro [...] me convidaram para ir passar um final de semana em sua casa [...] Chegando lá eles me deram um banho e me receberam muito bem.* Nesse fragmento de texto, observa-se a narrativa de um episódio ordinário, cotidiano, que é a ação de tomar banho, mas que, por ter sido relatado, parece ter marcado A2, destaque que é confirmado também pela forma como estruturou gramaticalmente sua frase, como se A2 tivesse recebido o banho (*eles me deram um banho*), e não ter praticado a ação de tomar banho, como normalmente acontece, de modo que fica evidente que o banho era uma necessidade maior do casal que convidara A2 para passar um fim de semana em sua casa do que do próprio adolescente. Dessa forma, infere-se que a necessidade de o casal ter dado um banho em A2 decorreu das condições precárias de higiene em que o adolescente se encontrava, circunstância que corrobora a falta de uma família organizada verticalmente, uma vez que A2 não recebia alimentação e práticas de higiene que são consideradas saudáveis e que são de responsabilidade da família, segundo do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os motivos que levam adolescentes à *Casa Abrigo* são vários, desde mendicância (do jovem ou da mãe), agressão física, rejeição materna, casos que caracterizam a mudança familiar, as identidades pós-modernas e outros problemas de ordem social. Em busca de solucionar esse quadro, o poder público intervém por meio de medidas assistenciais que, se por um lado são necessárias, por outro, não responsabilizam os sujeitos dessa sociedade e podem até mesmo contribuir para a falta de seu comprometimento. Esse descomprometimento ressoa em vozes como “se eu não posso ou não quero cuidar do meu filho, a instituição dá um jeito, é de responsabilidade dela”; e os casos de abandono infantil parecem, ainda que em parte, ser determinados pelo discurso assistencialista que se funda na compaixão.

A presente pesquisa buscou contribuir para a compreensão e para uma possível superação do sofrimento pelo qual passam adolescentes vítimas do abandono familiar, o que se faria pelo procedimento por aquele com quem se faz a transferência do que Forbes denomina de “desautorizar o sofrimento”, no sentido de não dar consistência à demanda excessiva de amor.

É possível concluir que, a partir das escritas dos adolescentes sujeitos deste trabalho, pode-se ter acesso a características de familiares cuja constituição enquanto sujeito se alinha a discursos pós-modernos. Em outros termos, os processos descritos pelos quais os adolescentes sujeitos de pesquisa passa(ra)m são efeitos de pais pós-modernos, o que não significa a

certeza de que os filhos também se configuram como sujeitos pós-modernos, ou seja, pais pós-modernos não determinam a caracterização de filhos necessariamente pós-modernos (da mesma forma que a ausência na primeira infância em que o nome do pai e a demanda de amor deveriam operar não determinam necessariamente sujeitos pós-modernos como a seção de análise anterior permitiu concluir); por outro lado, podem contribuir para uma tendência pós-moderna dos filhos ou para uma resistência à ordem simbólica das leis e regras da sociedade, o que explicaria as constantes fugas e a falta de engajamento às propostas pedagógicas da *Casa Abrigo*, conforme relatado por funcionários da Instituição.

Observar que os pais ou familiares dos adolescentes em situação de acolhimento se constituem como pós-modernos pode auxiliar na compreensão da incessante demanda de amor do Outro que esses adolescentes apresentam; isso porque, ao buscarem endereçamento de amor que lhes assegure constituição identitária, deparam-se com a falta desse amor, fato que lhes causa angústia (LACAN, 2005), pois, “se eu não sei o que sou para o Outro, então não sei quem sou”. Os adolescentes procuram tamponar a ausência desse amor justamente porque não o têm, uma vez que falta e desejo são co-extensivos, e, para isso, “oferecem-se” como objeto de desejo, conforme evidenciado na seção anterior.

A próxima seção de análise tem como pressuposto a relação indelindável entre a escrita, a subjetividade e a identificação, a partir do qual foi proposta a escrita de diários pessoais cujos efeitos nos adolescentes da *Casa Abrigo* serão discutidos.

4.3 A escrita teria função terapêutica?

Nos primeiros encontros entre a pesquisadora e os adolescentes, confirmando o que a coordenadora e os funcionários da *Casa* já haviam alertado, houve pouco ou nenhum engajamento deles nas atividades propostas, como pode ser observado nos seguintes recortes dos registros iniciais nos diários:

RD15

A8

Dia 5 de outubro de 2011

Hoje o dia foi muito legal porque vi minha namorada.

Ou ainda como neste outro exemplo em que fica clara a escrita apenas para cumprir uma solicitação:

RD16

A8

Dia 18/19/20 de outubro de 2011

Eu fiquei muito feliz porque fui para Taubaté com escola tinha campeonatos, ganhei medalhas fui tres dias.

Conforme os encontros aconteciam, a pesquisadora buscou formas de conseguir o engajamento dos adolescentes. Com a leitura do livro “O diário de Zlata” (FILIPOVIC, 2011), foram surgindo curiosidades instigadas pela pesquisadora, tais como informações sobre o país de Zlata (antiga Iugoslávia), dos motivos da guerra, da religião muçulmana, curiosidades essas que permitiram diálogos em paralelo à leitura. Foi levado à instituição um mapa do mundo a partir do qual pudessem ser estudados países e regiões alvos de interesse dos adolescentes.

Em meio à leitura do livro-diário e à escritura de diários próprios, a pesquisadora também propunha filmes para o fim de semana. Um deles foi “Escritores da Liberdade” (FREEDOM, 2007), que provocou muitas discussões no encontro da semana seguinte: os adolescentes queriam contar à pesquisadora sobre o filme, escreveram sobre ele no diário e se empolgaram para escrever cada vez mais.

Outra atividade envolveu fábulas por meio das quais foram trabalhados virtudes e vícios humanos. Coincidentemente, na semana em que foi lida a fábula “A raposa e as uvas”, a partir da qual se discutiu o vício de desdenhar, um adolescente havia saído da *Casa* para o retorno ao convívio familiar, e os outros passavam por um momento de esperança, mas também de desdém em relação à situação, talvez porque, como explicou a psicóloga, não queriam reconhecer que o colega havia conseguido o que todos desejavam. Assim, a discussão da fábula foi muito produtiva e deu abertura para a discussão de outros sentimentos humanos, como o ciúme, a inveja, a maldade, a vaidade, a solidariedade, o amor etc.

Foram trabalhados também poemas, e todos participavam elaborando versos e rimas, numa atividade lúdica. A maioria se engajou muito nessa atividade porque, segundo os adolescentes, estavam aprendendo poemas na escola regular.

Essas atividades ocorriam paralelamente à leitura do livro, até certo momento em que a ênfase ficou nelas. Nesse ponto, a escritura dos diários pelos adolescentes já estava mais desenvolvida, e a pesquisadora optou por parar de ler o livro, o que alimentou ainda mais a curiosidade dos adolescentes, que sempre perguntavam: “professora, não vamos mais ler a

história da Zlata?”. Essas ações são muito relevantes em um contexto em que a leitura e a escrita eram práticas quase inexistentes. Além disso, se antes eles mal faziam as atividades propostas, depois, passaram a solicitá-las, fato que se configura como indício da transferência e, ainda, parece revelar a escrita com potencial terapêutico, não sob o ponto de vista de promover a cura, mas no de que parecia permitir aos jovens falarem mais de si, de sua família, do que os fazia sofrer e, então, entenderem um pouco a própria vida, o que não ocorria até então, aspecto que se passa a relatar.

Em busca dos efeitos da redação de diários, atenta-se para a relação dessa escrita à situação de confissão (UYENO, 2004) pela qual, na cultura cristã, um confessor avaliava o confessando; logo, o diário configura-se como modo de objetivação (UYENO, 2011) realizado por meio de dispositivos de poder que produzem um saber sobre o sujeito. No contexto de desenvolvimento desta pesquisa, é inegável que a escritura dos diários ocorreu, primeiramente, em atendimento ou obediência a uma ordem que, embora não autoritária, visto que os adolescentes poderiam se recusar a escrever, era afetada por uma memória discursiva segundo a qual o aluno, o prisioneiro, o doente, o analisando tendem a atender às solicitações do professor, do juiz, do médico, do analista; a falta do atendimento levaria os sujeitos à punição. Nesse sentido, os diários configuram-se como um modo de objetivação por meio do qual o poder produziria um saber sobre os sujeitos-adolescentes.

Prosseguindo em suas análises sobre os modos de objetivação dos sujeitos, Foucault (2006) encontra evidências de que, quando um sujeito se confessava, revelava aspectos de si que se escondiam de si próprio, o que lhe permitiu entender a confissão também como modo de subjetivação a partir do qual o sujeito produzia um saber sobre si mesmo, praticando, em suas palavras, uma técnica de si.

Apresentam-se, a seguir, recortes discursivos em que se deflagra a confissão:

RD17

A3

Primeiro dia do diário novo. E com diário novo vida nova vamos lá.

Na escola hoje teve duas aulas de ciencias duas de português e uma de Inglês.

Aqui na casa eu vou tentar mudar meu comportamento, e por isso estou meio quieto hoje.

Vou me afastar do XXX [colega da Casa Abrigo] pois si não vou parar no fundo do posso.

Mas eu não sei se isso vai virar livro ou alguém vai le-lo então vou fazer uma descrição desse lugar.

Nesse lugar onde uns falam casa outros não. Na minha opinião isso não é uma casa, mas isso não importa.

Aqui vem parar aqueles que não tem teto ou tem mas a familia não quer.

Aqui dentro tem muita regra e isso me incomoda pra caramba pois onde eu morava não tinha tanta regra como aqui.

Mas a regra que eu mais odeio é a de não poder ir para escola sozinho.

Então não venha e não deixe seu filho vir para cá por mais bom que seja o melhor lugar é junto com a familia.

No RD17, A3 enuncia começar um diário novo, referindo-se ao fato de ter terminado o primeiro, o qual recebera no início da pesquisa, o que corrobora sua adesão ao projeto e o possível estabelecimento da transferência de A3 para com a pesquisadora que, com a permissão prévia dos adolescentes, leria todos os diários. Em outras palavras, A3 parece ter tomado a pesquisadora como sujeito de tudo saber – aquele que teria um saber sobre o sujeito, solucionando a sua angústia – como explicou Lacan (2008). Apontado dirigir-se à pesquisadora como a um sujeito do saber sobre si, A3 demanda amor da pesquisadora, o que se revela na confiança que nela deposita. Ao não se colocar nesse lugar, o que se configura como o bom manejo da transferência, mostrando-se igualmente faltante, leva o sujeito a lançar-se na busca de uma verdade sobre si, em busca de seu desejo.

O começo de um diário novo parece trazer a possibilidade de uma nova vida, conforme enuncia A3 em: *com diário novo vida nova vamos lá*, fato que evidencia a possibilidade de o diário constituir um instrumento de estímulo de fantasia para o sujeito, necessária para o afastamento da morte por alimentar o desejo (BIRMAN, 2005).

Em seguida, A3 relata como foi seu dia na escola (*Na escola hoje teve duas aulas de ciencias duas de português e uma de Inglês*), aproximando a escrita da confissão em sua face como dispositivo do modo de objetivação do sujeito. Prosseguindo, A3 muda radicalmente o conteúdo de seu diário, parecendo estar refletindo sobre sua conduta, o que confere à confissão um caráter de autoadestramento, como se observa em: *Aqui na casa eu vou tentar*

mudar meu comportamento, e por isso estou meio quieto hoje. Vou me afastar do XXX pois si não vou parar no fundo do poço. Como A3 enuncia “tentar mudar o comportamento”, pressupõe-se, pelo verbo “mudar”, que, até o momento da escrita, apresentava uma conduta condenável pela ordem social, o que se faz perceber quando enuncia que, caso não viesse a se afastar de XXX, sobre o qual A3 enuncia não ser uma companhia adequada, tendo que dele se afastar, para não chegar ao “fundo do poço”. Embora seja inegável que essa passagem seja da ordem do interdiscurso, também afetada pelo imaginário discursivo, escrevendo o que julga que a pesquisadora espera que escreva, constituem atitudes da dimensão simbólica.

Ao redigir seu diário, procedimento que parece configurar os modos de subjetivação, A3 revela praticar o que Foucault (2006) chamou de autoexame e o consequente autoadestramento que se faz a partir do acesso a um saber do sujeito sobre ele próprio que poderia estar escondido ou que poderia não ser compreensível a ele.

Mais adiante, no RD15, A3 descreve a instituição para onde são encaminhadas crianças e jovens abandonados (*Aqui vem parar aqueles que não tem teto ou tem mas a família não quer*) e enuncia que, embora a *Casa Abrigo* seja boa, no sentido de oferecer condições para uma pessoa viver, o melhor mesmo seria estar junto da família, recomendando, em seguida, que ninguém devesse ir à instituição ou manter um filho nela.

Diferentemente da demanda excessiva de amor do Outro, observada em muitos casos na primeira seção de análise desta pesquisa, parece que A3 conseguiu verbalizar e simbolizar a situação de abandono e o paradoxo entre viver bem e viver com a família, sem demonstrar um tom de revolta ou de angústia, parecendo, ao contrário, disposto a mudar a maneira de viver, o que poderia lhe proporcionar uma nova vida. Nesse sentido, pode-se perceber que A3 deslocou-se da posição de vítima para a de responsável, em busca de um novo amor que significa que, a despeito de não haver garantias, recompensas, ama-se (FORBES, 2005). Essa transformação é revelada ao longo da produção dos diários, parecendo lhe conferir uma função terapêutica.

Expõe-se RD18, também de A3:

RD18

A3

Dia 25 de outubro de 2011

Querido Verdinho

Hoje o dia foi pessimo por que descobri que é amigo nessa casa por que uma pessoa disse uma coisa que não machucou o corpo mas

machucou a alma eu pensava ser meu amigo mas agora eu vou afastar de sertã pessoas estou muito magoado com o coração preto de raiva mas isso passa.

Mas enquanto o meu dia foi bom aqui na casa eu assisti um filme que sechama Escritores da liberdade e mexeu muito comigo como uma sala sem chance de aprender conseguiu se superar conseguir seus objetivos.

A3 relata no seu diário ter tido um dia péssimo, devido à descoberta de uma falsa amizade que lhe ferira a “alma”; enuncia estar muito magoado e com raiva, o que, para ele, iria passar. Em relação ao que A3 enuncia, ainda que se pudesse contra-argumentar que tenha sido como ele tomou essa situação, percebe-se que o diário contribuiu para que conferisse vazão a essa raiva que diz ter sentido. Ao escrever sobre seus sentimentos, simbolizou o que o fez sofrer, e, assim, mesmo que esse processo seja inesgotável, isto é, nunca se consiga simbolizar todo o real, a escrita parece possibilitar o trabalho com a linguagem e o pensamento, funcionando se não como uma terapia, como uma catarse. Ao enunciar saber que a mágoa e a raiva passam, parecem justamente passar porque A3 escreve, simboliza esses sentimentos; caso contrário, eles poderiam levá-lo ao ato como uma forma de se livrar deles, como Lacan postulava com relação à dimensão de suplência de que é constituída a escrita.

Ainda no RD18, percebe-se a possível função terapêutica não só do diário, mas também de outra forma de letramento: o trabalho com filmes desenvolvido como uma variação das atividades de leitura e escrita no decorrer da presente pesquisa. Essa função se fez perceptível quando foi solicitado que os adolescentes assistissem ao filme “Escritores da Liberdade” (“*Freedom writers*” no título original de um filme de 2007), para, dentre vários motivos, compreenderem a importância que os estudos e a escrita de diários poderiam ter na vida de uma pessoa. Após o filme, os adolescentes deveriam escrever sobre ele no diário, relacionando-o à sua própria vida. Foi nesse contexto que A3 relatou ter visto o filme e enunciou que a obra “mexe[u]ra muito” com ele, argumentando que *como uma sala sem chance de aprender conseguiu se superar conseguir seus objetivos*. Essa menção parece se referir ao fato de o filme ter despertado A3 para a possibilidade, assim como ocorreu com os jovens protagonistas do filme, de superar seus obstáculos e conseguir seus objetivos. Parece-nos possível atribuir a essa menção um trabalho com a fantasia e, conseqüentemente, com o desejo, trabalho esse que pôde também gradativamente contribuir para o deslocamento da posição do adolescente: em vez de enunciar sob um posicionamento de abandonado, de

vítima, começar a assumir um posicionamento de responsabilidade para com sua vida. O efeito do filme em alguns adolescentes acolhidos parece corroborar o princípio da importância do outro na constituição de si de que fala Foucault: é o outro que nos permite entendermo-nos.

Esse deslocamento ocorreu gradativamente, por meio do laço que se foi construindo entre a pesquisadora e os adolescentes e pelos outros dos livros, dos filmes; foi uma mudança que trouxe resultados positivos tanto em relação à formação acadêmica, às habilidades leitora e escritora, como em relação ao processo de subjetivação dos meninos e meninas que, de uma posição queixosa de vítima do abandono ou separação da família, deslocavam-se em busca de um novo amor, uma nova forma de identificação que os tornava responsáveis pelo que poderia lhe acontecer a partir da situação em que se encontravam.

A mudança pôde ser observada comparando-se os primeiros e os últimos encontros. Nos primeiros encontros na *Casa*, a pesquisadora percebeu, não só resistência dos adolescentes em escrever, como também baixa autoestima e falta de confiança em si próprios de que seriam capazes de ler e escrever satisfatoriamente. Era comum ouvi-los dizer: “sou burro”, “não sei”, “não consigo”. No entanto, parece que, à medida que a pesquisadora demonstrava interesse em vê-los aprender, empenho em ajudá-los, mais os adolescentes se engajavam nas atividades e, mesmo que não as cumprissem corretamente, mostravam vontade em participar delas; após alguns encontros, passou ser comum ouvi-los dizer: “eu escrevi bastante nessa semana... e vou escrever mais da próxima vez...”, “eu estou aprendendo...”, “deve ter alguns erros no diário, mas eu escrevi e li também...”.

Diferentemente dos primeiros encontros, em que ler em voz alta parecia impossível, depois de alguns meses, muitos adolescentes pediam para fazer a leitura aos colegas. Às vezes, ficavam eufóricos em relatar os elogios da professora da escola regular em relação à melhora da leitura e pareciam até terem ensaiado para mostrar à pesquisadora como estavam lendo satisfatoriamente. Essa situação parece configurar a transferência entre a pesquisadora e os adolescentes que, embora se posicionando como objeto de desejo dela, pretendendo agradar a ela em troca de endereçamento de amor, foram mobilizados, de alguma forma, e passaram a desejar também, o que revelam recortes discursivos do diário de A3 como: “... querido amarelinho, até parece que nos conhecemos há muito tempo”, além dos diários cada vez mais escritos.

Outro recorte discursivo em que se evidencia a escrita de si sob a forma de confissão é:

RD19

A2

Nesse final de semana passada, sai para ir à casa da minha madrinha, foi muito divertido. Talvez vou ser adotado por ela mas aí que vem o problema: minha madrinha quer me adotar mas eles daqui as Casa Abrigo vão falar muitas coisas para ela (coisas erradas que fiz desde quando cheguei na casa até hoje).

A e eu ante-ontem dia 13/05/12 agredi um professor verbalmente, e mesmo ele tendo inventado umas coisinhas estou de boa, pois eu disse para um amigo meu, que estava me perguntando, até onde era para copiar o texto que ele havia dado para copiar.

E eu disse á ele até onde era para copiar aí então o professor viu e disse que eu ia ficar com zero naquele dia [grifo do adolescente]. E eu disse a ele: professor do jeito que o senhor é muito estressado qualquer hora alguém vai acabar te batendo.

Ai ele chamou a coordenadora (XXX) e disse que eu tinha dito, que ia dar um murro na cara dele. E eu não tinha falado nada disso, que eu ia dar um murro na cara dele, (eu não gosto de briga) não gosto de bater em ninguém.

Nem em animais eu costume bater.

Mas tudo bem vou voltar para escola e pedir desculpas á ele mas seu que ele não vai me desculpar porque ele não desculpa ninguém. (Eu sei disso porque eu vi muitas pessoas pedindo desculpas á ele, ele não desculpou nenhuma delas).

Mas vou fazer minha parte, se ele não desculpar não tem problema vou continuar minha caminhada.

No início do RD19, A2 “confessa” ter feito “coisas erradas” que, se relatadas à madrinha, podem constituir um problema talvez para a adoção do adolescente. Relata também que agredira verbalmente um professor (*A e eu ante-ontem dia 13/05/12 agredi um professor verbalmente*), o que configura a confissão de um desvio de conduta que levaria A2 à punição, como ocorria com a confissão cristã, para a purificação dos pecados. Ao se permitir confessar aquilo que provavelmente gostaria de esconder, A2 demanda da pesquisadora um saber sobre si e, embora a confissão, nesse caso, pareça ter um caráter de modo de objetivação, revela-se

também como modo de subjetivação, pois, ao se relatar sobre si, A2 lançou um olhar sobre si mesmo, como em um autoexame, a partir do qual pode se autoadestrar, conforme enunciou no trecho final: *Mas vou fazer minha parte, se ele não desculpar não tem problema vou continuar minha caminhada.*

A escrita do diário, embora inegavelmente tenha funcionado como dispositivo disciplinar, revela a sua face promotora da subjetivação: além de funcionar como confissão, se materializa sob a forma de *hupomnêmata*, que são relatos de coisas lidas ou ouvidas que podem ser consultadas posteriormente para a constituição e reelaboração de si, o que se configura como um dos aspectos da escrita de si. Nos diários, em que os adolescentes poderiam escrever com liberdade, expondo sua singularidade, apareceram traços que se aproximam dos *hupomnêmata*, como em RD20:

RD20

A6

Dia 31 de outubro

Poemas

* 1 – *Não te abras com teu amigo
que ele um outro amigo tem
E o amigo de teu amigo
Possui amigo também...*

* 2 – *Os verdadeiros analfabetos
São os que aprenderam a ler
e não leem...*

* 3 – *A imaginação é
a memória que enlouqueceu*

* 4 – *O tempo é a ironia da eternidade.*

* 5 – *A mentira é uma verdade esquecida.*

* 6 – *Não pense compreender a vida nos autores.
Nenhum disto é capaz.
Mas, à medida que vivendo fores, melhor os compreenderás.*

Autor: Mario Quintana

Dia 31 de outubro

Hoje o meu dia foi bom, mas por causa da chuva tivemos que ficar dentro de casa, jogando etc. depois assistimos filme, e depois fomos

para o quarto. Enquanto estava no quarto copiei alguns poemas do livro.

Até a manhã Dinho.

Há espera aí, porque eu acabei de lembrar de mais um poema:

A imaginação

“a imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro”.

Agora sim até a manhã Dinho!!!

Nomeando seu diário de *Dinho*, perceba-se como grafa em maiúscula, parecendo tomá-lo como um amigo como Santo Antonio pressupunha, diante do qual o sujeito que escreve sobre si se envergonharia e, assim, a escrita ganharia uma dimensão *ethopoiética*, isto é, caminho para a construção do sujeito ético. A6 transcreve trechos de poemas lidos num dia chuvoso. Não se pode negar que tenha copiado trechos que lhe fizeram sentido, ou seja, que lhe permitiram alguma identificação, uma vez que se tratava de uma atividade livre. Ao transcrever poemas, pode ter fantasiado e alimentado o desejo, a falta, que são co-extensivos. Nesse sentido, A6, por meio dos *hupomnêmata*, um exercício no plano da consciência, pode ter trabalhado com a simbolização, no plano do inconsciente, e com a reelaboração de si, o que constitui um modo de subjetivação e, para além disso, um exercício de submissão a uma análise psicanalítica.

Esse exercício de análise, embora não se configure propriamente como sessão psicanalítica, visto que faltam habilitação por parte da pesquisadora e ambiente apropriado para tal, pode ser aproximado a uma função terapêutica que a escrita de diário venha a exercer; sua observação se mostrou concretizada ao longo da pesquisa, conforme se relata por meio dos próximos recortes discursivos:

RD21

A2

Mas não consegui convencer ele o meu avô a me adotar pois eles dizem ter medo de cuidar de mim pois acham que eu vou fugir. Mas lá fora com os meus familiares não tem o porque de fugir, se vou estar livre não preciso mais fazer isso, mas meus familiares não tem mais confiança por mim.

Eu queria pelo menos arrumar um trabalho mas não consigo de jeito nenhum.

As vezes quando fico no quarto vem muitos pensamentos na minha cabeça fico pensando em fugir, de fugir e me matar enforcado, de fugir, e descer a serra e arrumar um lugar prá ficar.

São muitos pensamentos ruins. As vezes eu penso porque eu fui nascer, por que deus me colocou em uma familia tão desunida, tão separada.

Mas vejo que deus me fez isso só para me fortalecer cada vez mais.

Mas dessa vez estou ficando cada vez mais fraco, mais triste, muitas vezes eu não queria cair justo nessa família, mas uma coisa deus me fez certo, me fez morar com minha avó XXX que eu amo até hoje ela era a unica pessoa que podia me ajudar pois ela gostava muito de mim também.

Hoje eu penso, eu queria ter sido atropelado junto com ela assim quem sabe minha familia ia sentir minha falta, pois acho que minha familia nem sente minha falta.

Por que se sentissem minha falta e se gostassem de mim me aceitariam do jeito que eu sou.

Acho também que não sou mais como um da familia e sim com um desconhecido, e não como algem da familia.

O RD 21 apresenta relatos de A2 acerca de como enuncia se sentir diante do abandono da família, muitas passagens visivelmente interdiscursivas como a menção a se perguntar por que Deus o colocara naquela família e depois dizer, ainda interdiscursivamente, trazendo um discurso religioso de que Deus o fizera para fortalecê-lo. Paralelamente, A2 enuncia ter muitos pensamentos negativos, tais como: fugir, matar-se enforcado, o que, em alguma medida, impede-o de realiza-lo. Enuncia que gostaria de ter sido atropelado junto à avó, que dele cuidara desde o seu abandono pela mãe, acontecimento que, para A2, parece ser melhor do que o abandono, pois só assim diz poder conseguir o amor do Outro (... *assim quem sabe minha familia ia sentir minha falta, pois acho que minha familia nem sente minha falta*). Nessa passagem, o amor do Outro lacaniano se explicita: A2 deseja o desejo de algum familiar por si.

Se por um lado, A2 enuncia seu sofrimento (*São muitos pensamentos ruins.[...], por que deus me colocou em uma família tão desunida, tão separada*); por outro, enuncia sua superação com a ajuda divina (*Mas vejo que deus me fez isso só para me fortalecer cada vez mais*), porém, logo adiante, novamente enuncia estar frágil (*Mas dessa vez estou ficando cada vez mais fraco, mais triste*) e mais uma vez enuncia ter recebido auxílio divino (*mas uma coisa deus me fez certo, me fez morar com minha avó XXX que eu amo até hoje*). Essa alternância entre tons (negativos e positivos) com que A2 se refere a aspectos de sua vida é denunciada pelo emprego repetido da conjunção coordenativa adversativa “mas”, a qual apareceu 7 vezes no RD 21, revelando o sujeito cindido e fragmentado, dividido entre o mundo simbólico e real, divisão essa que configura o mal-estar na civilização (FREUD, 1997). Por meio do que enuncia no início do RD 21, infere-se que A2 tinha uma conduta tendencialmente descontrolada, não se adequando à ordem simbólica de seu meio social, com atitudes, por exemplo, como as fugas, pressupostas pelo advérbio *mais*, em *se vou estar livre não preciso mais fazer isso* (o pronome demonstrativo “isso” se refere ao ato de fugir), o que denuncia que A2 já cometera fugas antes, provavelmente, da Instituição, e essa conduta parece não aceitável pela família, como se pode inferir da frase: *eles dizem ter medo de cuidar de mim pois acham que eu vou fugir*, mais especificamente pelo emprego do substantivo abstrato *medo*, referente ao sentimento que A2 diz que os familiares sentem, e pelo fato de que o avô precisa ser convencido a adotar A2, ou seja, não basta ser, talvez, o familiar mais adequado (ou mais próximo) para ter a guarda do adolescente, é preciso que A2 ofereça provas de convencimento ao avô de que não mais apresentará características que desagradam a ele.

Esses relatos denunciam o sofrimento de A2 a ponto de levá-lo a pensar em suicídio. Conclui-se, portanto, que A2 precisa de um trabalho de simbolização que o afaste da realização do ato e possa aliviar sua angústia; ao escrever sobre suicídio (*As vezes fico no quarto vem muitos pensamentos na minha cabeça fico pensando em fugir, de fugir e me matar enforcado*) e sobre sua vontade de ser atropelado (*Hoje eu penso, eu queria ter sido atropelado...*), A2 passa por um processo de simbolização do real (que, neste caso, é a aproximação com a morte). Nesse sentido, percebe-se que a escrita pode ter tido a função de suplência, permitindo que A2 encontrasse substitutos para seu sofrimento; é nesse sentido que o diário teria uma possível função terapêutica, efetivada a partir da relação de transferência estabelecida entre A2 e a pesquisadora, que lia seu diário.

Outro adolescente também revela ter passado por essa função da escrita, com base em recortes anteriores que, embora tivessem sido analisados anteriormente, são novamente apresentados, a seguir, sob a perspectiva da função de suplência da escrita:

RD22

A1

Aiai, hoje eu lembrei do dia que fui pra Casa abrigo com meus irmãos. Dia 24 de abril de 2007. Aquele ano foi difícil. Minha mãe entrou em depressão e passou a trabalhar. Não levantava da cama. Tive que cuidar dos meus irmãos: levava pra creche, cuidava da casa, essas coisas. Até que um dia, ela foi falar com a assistente social. A solução? “Põe seus filhos na casa abrigo, se estabiliza, e pega eles de novo”. Foi o que minha mãe fez.

E fomos nós, eu, XXX, YYY e o ZZZ. Eu tinha que ser forte por eles. Mas por dentro a fortaleza estava em ruínas. Foi uma época tensa.

Na Casa Abrigo I, pois depois fizeram a Casa Abrigo II que era só para adolescentes, eu conheci pessoas muito boas. E como eu era a maior de lá, só assistia TV. Não tinha muito o que fazer. Só comia, dormia. Cheguei a pesar 76 Kg com 13 anos!! Mas isso já passou.

Foi a época que eu mais chorei. O que eu não entendia era que, nós 4 na casa, e a minha mãe engravida de novo. Uma revolta tomou conta de mim. Eu fiquei com muita raiva. Ela não estava nem aí para gente, eu pensava.

Como ela iria pegar nossa guarda de novo? E de 2 meses para essa “estabilização”, ficamos internos quase 2 anos.

Não podíamos sair, nem na esquina que fosse. Tínhamos regras, como dormir às 21h. E eu odeio dormir cedo kk...

Os meses iam passando e minha mãe não tinha nenhuma atitude.

Observa-se no RD22 que A1 enuncia ter ficado revoltado (*Uma revolta tomou conta de mim*) com a gravidez da mãe, que seria um obstáculo para a recuperação da guarda dos filhos. A1 revela enunciar sob um tom de descontentamento (*Eu fiquei com muita raiva. Ela*

não estava nem aí para a gente) e desilusão em relação à mãe (Como ela iria pegar nossa guarda de novo? [...] Os meses iam passando e minha mãe não tinha nenhuma atitude), e assim continua ao longo da produção de seu diário, manifestando sua dor, sua mágoa, como no RD23:

RD23

A1

Final do ano de 2007. E minha mãe nada.

Foi quando meu tio de São Paulo, tio XXX, veio para XXX [nome da cidade] e pediu judicialmente para que eu e os meus irmãos fossemos passar o fim do ano com ele. Sucesso!

Final do ano, passamos em São Paulo, e lá encontramos minha mãe. Já estava com quase 4 meses de gravidez.

Mas infelizmente, tínhamos que voltar pra XXX [nome da cidade]. E em janeiro voltou tudo ao normal. Voltamos à rotina: escola, casa abrigo.

Para a minha desgraça, o pessoal da educação criou a Casa Abrigo II. Aí sim meu mundo desabou! Me separei dos meus irmãos. Foi um dos momentos mais difíceis e revoltosos pra mim! No dia 18 de abril de 2008, aniversário do XXX meu irmão, eu nem os vi direito. Fui da escola direto pra Casa II.

Me revoltei com as coordenadoras de lá, YYY e ZZZ. Mas não tinha o que fazer. Eles mandavam em mim. Como se eu fosse um objeto que vai pra lá e pra cá.

Foi na Casa II que eu comecei a emagrecer, mas de desgosto. Minha vontade era ficar com a minha família, meus irmãos.

A1, após um período com a família, teve de retornar à *Casa Abrigo* e voltar à rotina. Enuncia ter sido uma desgraça a criação da *Casa Abrigo II*, destinada aos adolescentes, o que separou A1 de seus irmãos. O adolescente relata, ainda, ter se revoltado e começado a emagrecer de desgosto; esses relatos encaminham o olhar analítico para a conclusão de que A1 iniciara a produção de seu diário expressando sua dor, revelando sua angústia de tal forma que ela parecia sem solução. A1 parece enunciar sob uma posição de vítima que o fixa em seu sofrimento.

Ao longo do período de escrita, entretanto, A1 mostrou-se mais compreensível, menos revoltado com toda a situação que desencadeara seu sofrimento. A1 pode ter encontrado na escrita do diário um meio de simbolizar, de trabalhar com um resto que lhe fazia sofrer; a escrita, assim, parece ter tido uma função terapêutica, possibilitando a A1 substituir sua angústia, conforme se nota em um recorte discursivo feito de trechos finais do diário de A1:

RD24

A1

Esses dias, eu estive pensando: é engraçada a maneira que Deus move os “pauzinhos” de nossas vidas! Jamais iremos entender!

O motivo de tal reflexão? A notícia de que uma amiga minha de infância acabava de ter o primeiro filho!

Eu pensei: caramba, ela cresceu educada pelo pai e pela mãe, estudava, não tinha um motivo para se queixar de qualquer coisa. Nunca faltou alimento ou algo necessário pra formação básica de um ser humano. Pode ter faltado amor.

Quando nos conhecemos, eu tinha 7 anos e ela 8. Nossas mães eram amigas e vivíamos juntas. Até que ela se mudou e ficamos um bom tempo sem nos falar.

Quando ela e eu nos reencontramos, já com 14 anos eu, e ela com quase 16, colocamos o “papo em dia”. Me contou que havia usado drogas oferecidas pelo namorado dela, com quem ela foi morar. Parou com a má conduta quando descobriu que estava grávida. O namorado dela, um tremendo idiota, espancou ela uma vez, o que a deixou internada durante uma semana quase, e obviamente, ela perdeu o bebê. Como dizem “há males que vem para o bem”. Ela se separou dele e voltou a morar com os pais. A essa altura da vida, ela não terminou os estudos e perdeu essa oportunidade por enquanto, pois há nove meses atrás, com 17 anos, ela engravidou novamente de um outro idiota que nem quer saber da criança. Pelo menos ela tem os pais. E essa criança nasceu. Com saúde graças a Deus.

Eu parei e pensei: está certo que meu pai não está nem aí pra mim e pro meu irmão, que minha mãe está longe e as vezes parece

que não liga muito também, que eu e os meus irmãos estamos separados, que não somos perfeitos, aliás, ninguém é, mas Deus sempre encaminhou minha vida pro caminho certo, porque, pode não parecer, mas as coisas deram certo. Passamos por um turbilhão, um furacão, mas todas as pessoas têm seu “furacão diário”.

1- Se eu não tivesse ido pra casa abrigo, eu não estudaria na YYY [nome da escola]. Como já disse foi a WWW que conseguiu a bolsa. E no momento, o estudo e continuar fazendo os vestibulares são os meus objetivos no momento, são o que definem o meu presente.

2- Não teria percebido que eu amo a minha mãe! Mesmo com todas as nossas divergências e as adversidades que aconteceram, ela é minha mãe! Nada muda isso, nem todas as surras, nem todas as palavras que machucaram mais que os murros, nem o abandono, nem cada vez que ela não foi capaz de cuidar de mim.

Meu pai é um covarde. Fugiu quando seu posicionamento deveria ser de homem.

E Deus sempre colocou pessoas maravilhosas ao meu redor, verdadeiros anjos pra me ajudarem.

E o meu desejo é ser alguém perante a sociedade. Não para impressionar o ser humano, porque isso não teria valor algum, mas ter condições pra cuidar da minha família. Ter a oportunidade de oferecer aos meus irmãos uma vida melhor, com coisas que não tive e cuidar da minha mãe também. Casa e outros materiais básicos para se viver hoje.

A1 menciona ter tecido uma reflexão (*Esses dias, eu estive pensando...*) acerca de sua vida a partir de um fato ocorrido com uma amiga de infância que havia acabado de ter um filho aos 17 anos. Primeiramente, A1 enumera o que a amiga tivera certamente a partir do que lhe havia faltado em sua infância, como pais presentes, educação escolar, boa alimentação ou outro item necessário à formação humana (*ela cresceu educada pelo pai e pela mãe, estudava, não tinha um motivo para se queixar de qualquer coisa. Nunca faltou alimento ou algo necessário pra formação básica de um ser humano*), não havendo, para ela, portanto,

razões para que a amiga tivesse seguido uma vida descontrolada, embora A1 reconheça que possa ter-lhe faltado amor, sem explicar sobre essa questão.

Mais adiante, A1 relata como a amiga vivia na adolescência: passara por uso de drogas, gravidez precoce, aborto por espancamento do namorado, abandono dos estudos, atitudes que configuram a amiga como sujeito pós-moderno, líquido, como denomina Bauman (2010) ou do excesso como denomina Birman (2005), para o qual o Nome-do-Pai não foi ratificado com a eficácia necessária para estruturá-lo como sujeito do desejo, modulado pela linguagem e, conseqüentemente, inserido no mundo simbólico.

É a partir disso que A1 lança um olhar introspectivo sobre si próprio, configurando o diário como modo de subjetivação, ao refletir que, embora não tenha tido o que a amiga teve, pelo contrário, não teve atenção do pai nem da mãe e está separada dos irmãos, não teve uma vida desregrada como a amiga que agora sofre as conseqüências por isso. A conjunção coordenativa adversativa “mas” marca essa oposição (*mas Deus sempre encaminhou minha vida pro caminho certo, porque, pode não parecer, mas as coisas deram certo*), e revela que A1, mesmo determinada por um discurso religioso, crendo que seu futuro foi “obra divina”, reconhece que sua angústia não é maior do que a de outras pessoas e, por isso, não pode determinar o fim de sua vida. É como se A1, por meio da escrita, simbolizasse sua dor, tornando-a passível de ser, se não curada, suportável, o que configura o diário como suplência. Essa invenção da própria vida, a despeito da dor de existir que a manteve tantos anos revoltando-se, magoando-se, como relata, prisioneira de um ciclo vicioso, faz de A1 um sujeito que é movido por um novo amor de que fala Lacan.

A1 substituiu o que lhe fazia sofrer pelos estudos (*[...] E no momento, o estudo e continuar fazendo vestibulares são os meus objetivos no momento, são o que definem o meu presente*), o que se revela em seu reconhecimento de que ter morado na *Casa Abrigo* trouxe-lhe benefícios, como ter conhecido alguém que lhe conseguisse uma bolsa de estudos em uma escola que, para o adolescente, poderia lhe dar um futuro melhor (*Se eu não tivesse ido para casa abrigo, eu não estudaria na XXX. Como já disse foi a WWW que consegui a bolsa*); e essa convicção (e coragem) de que esse seria o melhor a fazer fez com que A1 desistisse de ir embora para o Paraná com a mãe, de quem dizia gostar muito. Os estudos ganharam tamanha importância, que A1 vê neles seu foco de desejo, isto é, A1 parece ter se desvinculado do enigma do desejo do Outro e do sofrimento por não ter o amor do Outro para se tornar sujeito de seu próprio desejo.

A mágoa que enuncia sentir da mãe, com a intensidade observada em recortes discursivos anteriores feitos de trechos iniciais do diário de A1, parece ter sofrido

modificações. A1 conseguiu transpor esse obstáculo que lhe impedia de caminhar em busca de seu próprio desejo. O trabalho de simbolização parece ter feito com que A1 enunciasse ter percebido o quanto ama a mãe, embora tenha sofrido com as atitudes dela (*Não teria percebido que eu amo a minha mãe! Mesmo com todas as nossas divergências e as adversidades que aconteceram, ela é minha mãe! Nada muda isso, nem todas as surras, nem todas as palavras que machucaram mais que os murros, nem o abandono, nem cada vez que ela não foi capaz de cuidar de mim*). Quanto ao pai, embora não mencione carinho ou amor por ele, A1 se mostra menos amargurada com o abandono (*Meu pai é um covarde. Fugiu quando seu posicionamento deveria ser de homem*).

A1 parou de queixar-se e de tentar procurar um culpado pela sua dor, que poderia ser a *Casa Abrigo*, por exemplo, para responsabilizar-se por sua vida; em outras palavras: A1 deslocou-se da posição de vítima, da qual enunciava sob identidade de abandonado e excluído, para a de responsável. Embora tenha sofrido com o abandono, isso não determinou que A1 deixasse os estudos, envolvesse-se com drogas, engravidasse precocemente. Parece que A1 compreendeu que somente o sujeito pode escrever sua história, e seja como for que ela tenha sido iniciada, o sujeito deve assumir as responsabilidades de seus atos (FORBES, 2010a, 2012).

A produção de diário contribuiu para que A1 se subjetivasse pela escrita de si e se reafirmasse como sujeito de seu próprio desejo, pela escrita que pareceu produzir um efeito terapêutico naquele que escreve. Não se pretende concluir que A1 esteja totalmente livre de seu sofrimento, visto que o trabalho de simbolização deva ser contínuo e ratificado; nem tampouco se pretende finalizar os comentários acerca dos registros de A1 como se ocorresse a finalização de uma sessão de análise, mas sim apontar a escrita como um pontapé para o auxílio de sujeitos que vivem alienados ao desejo do Outro ou que não conseguem se livrar de uma angústia que insiste em sempre retornar.

O trabalho desenvolvido na instituição de acolhimento pode ter contribuído para um deslocamento subjetivo dos adolescentes e, conseqüentemente, para uma transformação da identidade que venham a assumir. Mudanças de hábitos, como ler e escrever espontaneamente, revelação de preocupação com o futuro, diminuição de queixas que pareciam fixar os adolescentes em uma posição de vítima e excluído são alguns exemplos relatados por funcionários da *Casa Abrigo* que podem comprovar, juntamente à materialidade linguística dos diários, os efeitos terapêuticos da escrita.

Após alguns meses do início da pesquisa, a psicóloga da instituição chegou a relatar que, quando havia algum desentendimento entre os adolescentes ou quando algum deles

passava por uma frustração ou algo dessa natureza, era comum ouvi-los dizer: “vou ler um pouco...” ou “vou escrever um pouco no meu diário...”. Esses enunciados são muito significativos, porque deflagram mudança subjetiva dos adolescentes ocasionada pelas ações da pesquisa, as quais envolvem postura da pesquisadora, modo como foram encaminhadas as atividades de leitura e escrita, endereçamento de amor aos adolescentes que permitiu o estabelecimento da transferência, exercício da produção de diários e todas as circunstâncias que possibilitaram o laço social entre pesquisadora e adolescentes para que resultados positivos pudessem ter sido observados.

É relevante atentar-se ao fato de que, quando esta pesquisa foi iniciada, havia nove (09) adolescentes na *Casa Abrigo*; ao término dela, apenas três (3) permaneciam na instituição de acolhimento e já estavam em processo de aproximação com familiares ou com possíveis pais adotivos. Embora possa ter sido coincidência, não se pode negar que o trabalho com a leitura e a escrita desenvolvido com os adolescentes tenha surtido efeitos positivos, tanto em relação ao aspecto acadêmico/escolar, quanto em relação a uma nova postura assumida que permitiu reintegração de adolescentes à família e adoções, segundo informações obtidas com a coordenadora da instituição. É necessário que se explicita que não se pretendeu com a pesquisa empreendida docilizar os corpos e formá(tá)-los para a *Casa Abrigo*, nem tampouco ajudá-los a se reintegrarem na família ou na sociedade. A pergunta que norteou a presente pesquisa foi se “escrita teria uma função terapêutica?”.

Neste ponto da dissertação em que as análises se encerram, cumpre elucidar que o estabelecimento das categorias de análise levou em consideração a regularidade discursiva que mais salientava e se apresentava sob a forma de um relato de privações de natureza biológica e social que sofreram antes de sua condição de acolhido e a afirmação do descontentamento e do querer evadir da *Casa* que lhes oferecia aquilo de que era privado, o que levou a conclusão de que a sua demanda não é de ordem fisiológica ou social, mas psicanalítica do amor do Outro. Outra regularidade que se ressaltou e que se articula com a anterior diz respeito à característica dos pais que revelaram traços que Forbes (2010), sociólogos e filósofos contemporâneos postulam como próprios de uma sociedade pós-moderna e, como tal, horizontalizada, o que favorece um sujeito diferente da moderna. Finalmente, a terceira categoria de análise privilegiou alguns sujeitos que se revelaram movidos pela criatividade pela qual inventam um novo amor, isto é, demandam o amor do Outro, reconhecendo não poder consegui-lo.

CONCLUSÃO

Neste ponto da dissertação em que as análises a que se propôs esta pesquisa se finalizam, apresentam-se algumas conclusões.

Resultados da análise empreendida permitiram concluir que os adolescentes da Instituição de acolhimento onde o presente trabalho foi desenvolvido revelavam sofrer porque buscam o amor do Outro por eles, uma vez que imaginam, tal como outras crianças, que esse amor lhes dará “identidade”, ou melhor, uma ilusória segurança identitária; logo, infere-se que esse amor é do campo da modernidade, de um paradigma da certeza, da seguridade, que oferecia um modelo vertical de identificação. Os pais desses adolescentes, por sua vez, revelaram estruturarem-se como pós-modernos ou tendencialmente desbussolados; assim, esses meninos e meninas não encontram o amor que buscam, e isso causa angústia e faz com que assumam uma posição de objeto e fixem nela. Isso explicaria porque muitas vezes se oferecem como objeto de desejo para conseguirem o amor do Outro e enunciam sob uma identidade de vítima e excluído.

O trabalho com a escrita que a pesquisa proporcionou revelou contribuir, em certa medida, para o deslocamento de alguns adolescentes para a busca de novas identificações, assumindo, conseqüentemente, uma posição de sujeito desejante, que caminha em direção de seu próprio desejo para tamponar sua falta. Em outros termos, alguns adolescentes revelaram inventar/criar um novo amor.

A falta de engajamento dos adolescentes às atividades e aos projetos pedagógicos, da qual partiu esta pesquisa, pode ser compreendida pelo fato de o princípio de governamentalidade, conceito caro a Foucault, alcançava efeitos quando os modos de objetivação engendravam sujeitos participantes de uma sociedade com modelos a se seguir, organizada de uma maneira vertical em que as hierarquias tinham função fundamental. Para esses sujeitos, um ensino baseado apenas em aplicações pedagógicas calcadas em conteúdos epistemológicos poderia proporcionar resultados satisfatórios em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do educando.

Com as mudanças sociais, vivendo em um período pós-moderno no qual muitos sujeitos são, em certa medida, desbussolados (FORBES, 2010) e não seguem um modelo, um padrão de subjetividade, observa-se a importância da adoção de um conceito de identidade que leve em consideração, não apenas os modos de objetivação e de subjetivação de postulação foucaultiana que dialogam com a perspectiva discursiva, mas aspectos psicanalíticos da singularidade dos sujeitos. Em outras palavras, sob os modos de

subjetivação, que se fazem, sobretudo, pela confissão e pela escrita de si, os sujeitos parecem se subjetivar, para além da dimensão da consciência, pelo inconsciente e, promover, conseqüentemente, seu deslocamento em busca de seu desejo e de sustentação de sua angústia.

Os adolescentes da *Casa Abrigo* configuravam-se de maneira a resistirem à homogeneização pretendida pelos dispositivos dos modos de objetivação que visavam à docilidade dos corpos (e da alma); foi preciso, diante do contexto da pesquisa, uma ação a partir dos modos de subjetivação que pudessem não só provocar a autorreflexão, mas também trabalho com a simbolização, atingindo, de alguma forma, o inconsciente.

A proposta de produção de diários configurou-se escrita de si em resposta a um modo de objetivação, mas que, como bem já havia percebido Foucault, evoluiu para um modo de subjetivação a partir do qual os adolescentes passaram a escrever coisas que se escondiam a eles mesmos, podendo, assim, lançar um olhar introspectivo sobre si mesmo.

Para além da escrita de si, os diários tiveram função terapêutica por possibilitar o trabalho com a linguagem e o pensamento, isto é, com a simbolização a qual, embora seja um processo inesgotável, permite a passagem do real para o simbólico daquilo que causa sofrimento. Também com essa função, a escrita de diários constituiu-se um espaço para se alimentar a fantasia, estabelecendo um olhar para o futuro, para os projetos de vida, processo importante para se sustentar o desejo, que move os sujeitos a viverem sempre em busca da completude ilusória.

Foi possível observar, ainda, que alguns adolescentes revelaram, por meio da escrita e por influência dela, o deslocamento em direção ao seu desejo. Em vez de continuarem presos ao enigma do amor do Outro, tomando um lugar de objetos de desejo, revelaram buscar uma forma de sustentar a própria angústia e, conseqüentemente, de buscarem seu próprio desejo. Isso pôde ser percebido com a mudança, desde os primeiros relatos, em que o adolescente se mostrava muito revoltado por não ter o amor do Outro, mas, após algum tempo, pareceu mais concentrado em seus próprios anseios, sem procurar culpados por sua situação de vida, o que mostra a responsabilização, pela “desautorização” do sofrimento, que o projeto promoveu no adolescente.

O enigma do amor do Outro constitui todos os sujeitos – todos querem ser amados por seu grande Outro –, mas a demanda excessiva por esse amor revelada pelos adolescentes mostra a falta de endereçamento desse amor a si, o que pode fazer com que o sujeito se fixe numa posição de objeto de desejo, aquele cujo desejo próprio não importa. Dessa forma, esse sujeito não adere a atividades que lhe são propostas; daí a importância de, embora o sujeito

deva buscar ser amado, deve também procurar alimentar seu desejo e amar aquilo que supõe que o completará, ou melhor, aquilo com o qual se identifica justamente pela ilusória sensação de completude.

Resultados da pesquisa transpostos ao contexto de sala de aula, foco de interesse principal da pesquisa, possibilitam também a conclusão de que, muitas vezes, a falta de adesão a atividades pedagógicas ocorre pela falta de endereçamento (ou investimento) de amor ao aprendiz ou, em outras palavras, pela falta de implicação do educador com o seu próprio trabalho. Assim, é preciso que o professor dê um pouco de si, como postula Mrech (2008); isto é, na especificidade lacaniana, tal como o analista diante da transferência deseja a cura do analisando, o professor, ao desenvolver suas propostas, deve procurar estabelecer transferência com os alunos e, conseqüentemente, uma relação de confiança para a aprendizagem. Nessa relação, o professor se mostra também faltante, encenando uma posição de sujeito do saber, quando, na verdade, assume uma posição de sujeito suposto saber, o que constitui o bom manejo para que o analisando passe a desejar.

À análise do *corpus* de pesquisa também se mostraram alguns sujeitos que, a despeito da demanda do amor do Outro, por não lhe ter sido direcionado esse amor, e a despeito de pais pós-modernos, inventam-se, passando da condição da queixa e da revolta para a de sustentar a própria singularidade. Esses sujeitos que revelaram tomar a pesquisadora como sujeito de todo saber sobre si, evidenciando a transferência, mostraram inventar um novo amor, isto é, um amor sem garantias, responsabilizando-se por suas vidas.

Finalmente, para além do efeito de dispositivo de objetivação do sujeito e do efeito de subjetivação foucaultiano, a escrita revelou seu efeito de suplência que substitui a dor de existir.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARPINI, Dorian Mônica. *Violência e exclusão: adolescência em grupos populares*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- AZENHA, Conceição. (LA)Langústia do discurso pedagógico. In: LEITE, Nina Virgínia de Araújo (Org.). *Corpolinguagem: angústia: o afeto que não engana*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHO, Viviane Dinês de O. Ribeiro. Políticas Educacionais assistencialistas: uma análise discursiva da LDB e do ECA. In: IX CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DO DISCURSO (ALED), Discursos da América Latina: vozes, sentidos e identidades, 2011, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. CD-ROM
- _____. *Parrhesía foucaultiana: uma análise discursiva de correspondências sobre correção de textos*. 2008. 79f. Monografia – Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BENVENISTE, ÉMILE. *Problemas de linguística geral*. 5. ed. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.
- BIRMAN, Joel. O sujeito desejante na contemporaneidade. *Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Cortez, 1990. 181p.
- BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 26 maio 2010.
- CARREIRA, Alessandra Fernandes. A panela rachada: autoria, sujeito e heterogeneidade. In: TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta; CHIARETTI, Paula (Org.). *A análise do discurso e suas interfaces*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

CASTORIADIS, C. (1975). *A instituição Imaginária da Sociedade*. 3. ed. Trad. Reymund, G. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, J. J. & HAROCHE, C. (1988) O Homem perscrutado: semiologia e antropologia política da expressão e da fisionomia do século XVII ao século XIX. In: Orlandi, E. et al. *Sujeito e Texto*. São Paulo: EDUSC.p. (37-60)

COUTINHO, Luciana Cageiro. Adolescência e trauma: a questão do “agir” adolescente na contemporaneidade. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). Vários autores. *Adolescência: um problema de fronteiras*. Porto Alegre: APPOA, 2004.

DOLTO, Françoise. *Destino de crianças: adoção, famílias de acolhimento, trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOR, Joël. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3, p. 27-52.

FERRETTI, Maria Cecília Galletti. *O Infantil: Lacan e a modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FILIPOVIC, Zlata. *O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FORBES, Jorge; REALE JÚNIOR, Miguel; FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio (Org.). *A invenção do futuro: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade*. Barueri, SP: Manole, 2005.

FORBES, Jorge. *Você quer o que deseja?* 8ª Ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

_____. *Inconsciente e responsabilidade: psicanálise do século XXI*. Barueri, SP: Manole, 2012.

_____. *O princípio responsabilidade: do medo ao desejo*. Instituto da Psicanálise Lacaniana. São Paulo: Publicação interna, Separatas 1, p. 2-10, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. (1993). Escrita de si. In: *Ética, Sexualidade, Política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 144-162.

_____. (1979). *Microfísica do poder*. Roberto Machado (Trad. e Org.). Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984.

FREEDOM Writers. Direção e Roteiro: Richard LaGravenese. Intérpretes: Hilary Swank, Patrick Dempsey e outros. Produção: Danny DeVito. Estados Unidos/Alemanha, 2007. 1 DVD (122 min).

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

GODOY, Mônica Lopes Névoa. *Redação de vestibular: para além de uma prova, a escrita de si e os efeitos dos comentários do corretor de textos*. 2006. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: _____; CRUVINEL, M. F. & KHALIL, M. G. (Org.) *Análise do discurso: entornos dos sentidos*. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2001. p. 9-34.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

ILARI, Rodolfo. O Estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.) *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3, p. 53-92.

KESSL, Fabian. Assistência social como “governo”: uma perspectiva analítica do poder. In: PETERS, Michael A; BESLEY, Tina (Org.). *Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 100-109.

LACAN, Jacques (1901-1980). *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. (1960-1961). *O Seminário, livro 8: a transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1991

_____. *O Seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LAM, Carla. A subjetividade adolescente numa instituição de acolhimento. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). Vários autores. *Adolescência: um problema de fronteiras*. Porto Alegre: APPOA, 2004.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LYOTARD, Jean-François. *O Pós-moderno*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

LUFT, Lya. Educação de quarto mundo. *Revista Veja*, São Paulo, nº. 5, p. 22, 03 fev. 2010.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni P. (org.) [et al.] *Gestos de leitura: da história no discurso*. Trad. Bethânia S. C. Mariani [et al.]. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1994. p. 15-28.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MRECH, Leny Magalhães. *Lacan, a Educação e o Impossível de Educar*. Educação (São Paulo), v. 9, p. 16-27, 2008.

MILLER, Jacques-Alain. *Percurso de Lacan: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

NUNES, Marcia Regina Mendes. Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. In: *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 5., 2004, São Paulo. Proceeding online... <http://www.proceeding.scielo.br>

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel (1988) III. Discurso e ideologia(s). In: _____ *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi [et al.] Campinas, SP: Ed. da Unicamp, p. 139-185. [Trad. de *Les vérités de la Palice*].

_____ (1983) A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani... [et al.]. 3. ed. Campinas, SP, Ed. Unicamp, 1997.

_____ & FUCHS, Catherine (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani... [et al.]. 2. ed. Campinas, SP, Ed. Unicamp, 1997.

_____ (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Bethânia S. Mariani et al. Campinas, SP, Ed. Unicamp, 1990.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PETRI, R. O sujeito do inconsciente. In: *Revista Educação – Especial Educação & Psicologia: o nascimento do sujeito*, n. 1. São Paulo: Editora Segmento, p. 26-37, 2009.

PINHO, Angela; GOIS, Antônio; TAKAHASHI, Fábio. Só pública que seleciona aluno lidera Enem. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 19 jul 2010, Caderno Especial.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, Ana Maria. *Um coronel em Lagoinha*. Monografia (Graduação em História), Universidade de Taubaté: 1996. 100p.

ROSA, Miriam Debieux. Uma escuta psicanalítica das *vidas secas*. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (Org.). Vários autores. *Adolescência: um problema de fronteiras*. Porto Alegre: APPOA, 2004.

UYENO, Elzira Yoko. *A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas*. 2002. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da linguagem, Campinas, SP, 2002.

_____. “Blog”: o efeito terapêutico como economia do dispositivo confessional. In. *Seminário Internacional Michel Foucault: perspectivas*. Florianópolis: Clicdata Multimídia Ltda, 2004

_____. Hermenêutica de si mesmo: escrita acadêmica, parrhesía e subjetividade. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoko; ABUD, Maria José Milharezi (Org.). *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 76-94.

_____. Caipiras, arribantes temporais: letramento, identidade cultural e subjetividade. In *Anais do XV Congresso Internacional De La Asociación De Lingüística Y Filología De América Latina*, XV ALFAL, na cidade de Montevideo, Uruguay, em 2008.

_____. Escrita mal escrita ou mal-estar da Escrita. In. HECKERT-HOFF, B. e CORACINI, M. J.(org). *A escritura de si e alteridade no espaço papel- tela*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. Memória e Diáspora globalizada; a nova cartografia e a identidade múltipla do descendente do imigrante. In: CORACINI, M. J. F. e GHIRALDELO, C. M. (org) *Nas Malhas do Discurso: memória, imaginários e subjetividade, formação de professores (línguas materna e estrangeira), leitura e escrita*, Pontes Campinas, 2011.

_____. Do sintoma ao *sinthoma*: a aventura teórica da noção de real e suas implicações para a AD. In: V SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, O acontecimento do discurso: filiações e rupturas, 2011a, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011a. CD-ROM.

_____. Morador de rua no ciberespaço: a incluir-se no discurso da ética do desejo. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidades Silenciadas e (In)visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas, SP: Pontes, 2011b. p. 31-51.

_____. Cibersujeitos e transferência: para além do sujeito fractal e da parrhesia na correspondência entre orientador e orientando. In: CORACINI, M. J. F, UYENO, E. Y e MASCIA, M. A. A. (org). *Da Letra ao Pixel e do Pixel à Letra: uma análise discursiva do e sobre o virtual*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2011c.

_____. A Relação Teoria-prática na formação continuada dos professores de línguas, a contradição como a negação da falta. Curitiba: Appris, 2012.

_____. O desafio da docência na Pós-modernidade: a responsabilização e o "novo amor" pedagógicos. (a ser publicado), 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXO

ANEXO 1



UNITAU

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 424/11

Protocolo CEP/UNITAU nº 416/11 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Menores abandonados e falta de adesão a atividade pedagógica: efeitos de autoridade excessiva ou de compaixão assistencialista*

Pesquisador(a) Responsável: Elzira Yoko Uyeno

Pesquisador(es) Aluno(s): Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **09/09/2011**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 20 de setembro de 2011

Prof. Robison Baroni

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté